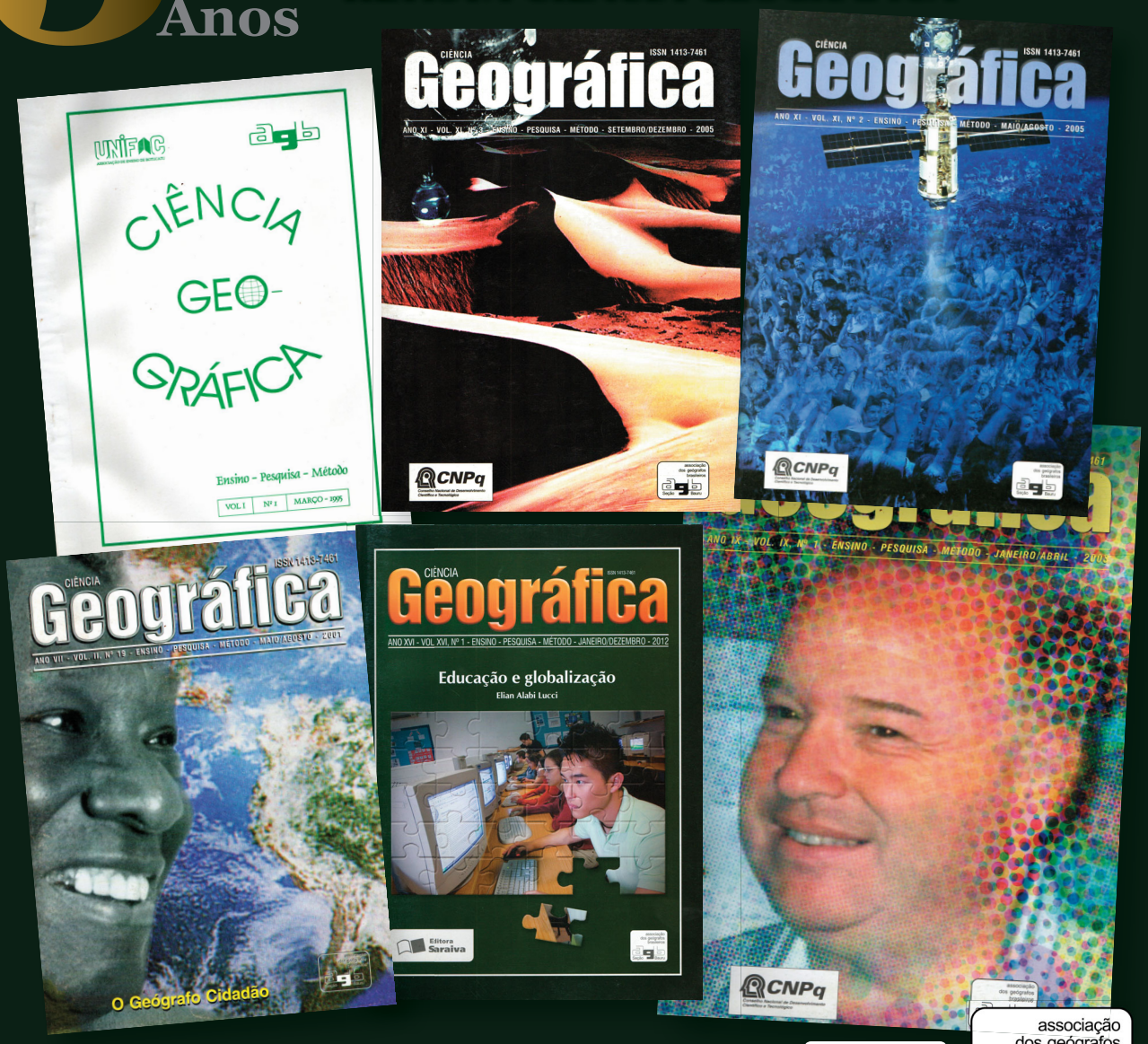
ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

ANO XXIX - VOL. XXIX, Nº 1 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2025

30 Anos

DA FORMA DO PROFESSOR ÁLVARO LER E INTERPRETAR O MUNDO, NASCEU A REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA



PPGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UNIFAP

PPGeo
UEMA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

associação dos geógrafos brasileiros
Seção Bauru

CIÊNCIA
Geográfica

Expediente

Revista **Ciência Geográfica**
Ensino - Pesquisa - Método
Ano XXIX - Vol. XXIX - **N.º 1** - Janeiro/Dezembro de 2025
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
Publicação anual voltada ao ensino, à pesquisa e método em Geografia e áreas afins.

Órgão oficial de divulgação da
ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS:
Presidente Nacional: Prof. Dr. **Charlles da França Antunes**
Diretor Seção Local Bauru: Prof. Dr. **José Aparecido dos Santos**

Editores:
Álvaro José de Souza (*In Memoriam*), Cláudio Eduardo de Castro, Elian Alabi Lucci, José Misael Ferreira do Vale *(In Memoriam)*, Lourenço Magnoni Júnior, Nilton de Araújo Júnior, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Comitê Editorial:
Álvaro José de Souza *(In Memoriam)*, Adnilson de Almeida Silva, André Luiz Nascentes Coelho, Andréa Aparecida Zacharias, Antônio Francisco Magnoni, Cláudio Eduardo de Castro, Cristiano Nunes Alves, Edson Belo Clemente de Souza, Elian Alabi Lucci, Elvis Christian Madureira Ramos, Flavio Gatti, Jorge Luis Paes de Oliveira Costa, José Mauro Palhares, José Misael Ferreira do Vale *(In Memoriam)*, Lourenço Magnoni Júnior, Lucivânio Jatobá, Maria da Graça Mello Magnoni, Patrícia Helena Mirandola Garcia, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Revisores:
José Mauro Palhares, Lourenço Magnoni Júnior, Maria da Graça Mello Magnoni e Wellington dos Santos Figueiredo.

Jornalista Responsável:
Antônio Francisco Magnoni - MTB - 19280

Conselho Editorial/Editorial Board:
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil) - Editor-chefe

Membros/Members:
Profª. Drª. Adriana Dorfman (UFRGS/Porto Alegres – RS – Brasil)
Drª Alineaurea Florentino Silva (Embrapa Semiárido/Petrolina – PE – Brasil)
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Profª. Drª. Andréa Aparecida Zacharias (UNESP/Ourinhos – SP – Brasil)
Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva (UNIR/Porto Velho – RO – Brasil)
Prof. Dr. Alexandre Luiz Rauber (UNIFAP/Macapá – AP – Brasil)
Prof. Dr. Antônio Francisco Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Antonio José Teixeira Guerra (UFRJ/Rio de Janeiro – RJ – Brasil)
Profª. Drª. Belén Pérez Pérez (UGR/Granada – Espanha)
Prof. Dr. Cláudio Eduardo de Castro (UEMA/São Luís – MA – Brasil)
Prof. Dr. Cláudio Artur Mungói (Universidade Eduardo Mondlane/Maputo – Moçambique)
Prof. Dr. Cristiano Nunes Alves (UEMA/São Luís – MA – Brasil)
Prof. Dr. Diamantino Pereira (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Douglas Santos (Aposentado PUC/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Prof. Dr. Eugénio Calei Lucamba (ISCED/Huambo - Angola)
Prof. Dr. Elvio Rodrigues Martins (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Profª. Dr.ª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Profª. Drª. Izabel Castanha Gil (Centro Universitário de Adamantina/Adamantina – SP – Brasil)
Prof. Dr. José Antônio Herrera (UFPA/Altamira – PA – Brasil)
Prof. Dr. José Falcão Sobrinho (UVA/Sobral – CE – Brasil)
Prof. Dr. José Mauro Palhares (UNIFAP/Oiapoque – AP – Brasil)
Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva (UNIFESP/ São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Jorge Olcina Cantos (Associação Espanhola de Geografia-AGE/Universidade de Alicante-UA/Alicante – Espanha)
Prof. Dr. Jésus Manuel González Pérez (Associação Espanhola de Geografia-AGE/UIB/Palma - Espanha

POLÍTICA E OBJETIVOS DA REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA - Ensino, Pesquisa e Método é uma publicação eletrônica editada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção Bauru – SP com a finalidade de divulgar a atuação profissional e intelectual de geógrafos, professores de Geografia da Educação Básica e Superior, estudantes de Pós-Graduação em Geografia e de Ciências afins. Dentre seus objetivos estão:

1 - Estimular a produção técnico-científica e didático-pedagógica dos sócios da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP e de pesquisadores da Geografia Brasileira ou de ciências afins;

2 - Divulgar as ciências brasileiras no plano internacional e evidenciar as ciências mundiais ao conhecimento nacional;

3 - Promover a difusão e a popularização da Ciência e Tecnologia no âmbito da Geografia ou de Ciências afins;

4 - Estabelecer, em caráter permanente, articulações orgânicas entre a pesquisa universitária de Geografia e Ciências afins com as salas de aula dos Sistemas de Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

As edições online da Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA estão abertas para publicar todas as tendências acadêmicas e científicas críticas que estão em pauta na Geografia e nas diversas Áreas de Conhecimento da Educação Escolar Brasileira contemporânea. O objetivo central da Revista Eletrônica da AGB/Seção Bauru - SP é ampliar o alcance das Pesquisas e do Ensino de Geografia e suas Ciências conexas. As páginas online estão disponíveis para divulgar todas as ações que aproximem a Ciência Geográfica brasileira dos cidadãos que desejam a construção de um mundo mais justo, solidário, democrático e participativo.

Profª. Dr.ª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil)
Prof. Dr. Luciano Fernandes Lourenço (Universidade de Coimbra – Portugal)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª. Drª. Lucy Ribeiro Ayach - (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Profª. Drª. Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Prof. Dr. Nestor Andre Kaercher UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Profª. Drª. Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)
Prof. Dr. Roberto Serrano-Notivoli (UNIZAR/ Zaragoza – Espanha)
Profª. Drª. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Profª. Drª. Sonia Maria Vanzella Castellar (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Túlio Barbosa (UFU/Uberlândia – MG – Brasil)
Prof. Dr. Wilson Martins Lopes Júnior (UFF/Angra dos Reis – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

Indexada em/*Indexed in/Abstract in*:
IBCIT (ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461), Latindex, Diadorim, Gloogle Acadêmico, LivRe e DOI (*Digital Object Identifier*).

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ 00.407.524/0001-00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial – Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450
E-mail: agb@agbbauru.org.br
Site: https://www.agbbauru.org.br

Normatização bibliográfica: Nilton de Araújo Júnior

Edição: Nilton de Araújo Júnior (CNPJ 49.135.556/0001-84)
Imagem da Capa: Imagens de capa de edições da Revista Ciência Geográfica

*** As opiniões expressadas pelos autores são de sua inteira responsabilidade.**

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR. Direitos para esta edição foram cedidos pelos autores e organizador. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada, desde que se lhe atribua o devido crédito pela criação original. Obra sem fins lucrativos e com distribuição gratuita. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Revista Ciência Geográfica.

Ficha catalográfica elaborada por:

DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - UNESP - Botucatu

Ciência Geográfica - Ensino - Pesquisa - Método
(Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva) - Bauru / São Paulo - SP
Ano I - n.º 1 (1995)
Ano XXIX. Vol. XXIX – Nº 1 – Janeiro-Dezembro/2025
Anual
ISSN Online: 2675-5122 – ISSN-L: 1413-7461
1. Geografia - Periódicos - Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Bauru / Editora Saraiva

ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

ANO XXIX - VOL. XXIX, Nº 1 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2025

Geographic Science Journal

YEAR XXIX - VOL. XXIX, # 1 - TEACHING - RESEARCH - METHOD - JANUARY/DECEMBER - 2025

Revista Ciencia Geografica

AÑO XXIX - VOL. XXIX, # 1 - DOCENCIA - INVESTIGACIÓN - MÉTODO - ENERO/DICIEMBRE - 2025

Sumário - Index - Índice

Carta ao Leitor / Letter to the Reader / Carta al Lector **8**

Artigos - Articles - Artículos

É nas crises que a força da Geografia aparece **14**
It is in crises that the strength of Geography appears
Es en las crisis donde aparece la fuerza de la Geografía
Ruy Moreira

Um breve ensaio sobre a importância dos periódicos científicos na consolidação da Geografia brasileira **24**
A brief essay on the importance of scientific journals in the consolidation of brazilian Geography
Breve ensayo sobre la importancia de las revistas científicas en la consolidación de la Geografía brasileña
Charlles da França Antunes

Revista Ciência Geográfica e a AGB/Bauru: a construção real de uma geografia anticolonial na ampliação da democracia **35**
Geographic Science Journal and AGB/Bauru: the real construction of an anti-colonial geography in the expansion of democracy
Revista Ciencia Geografica y AGB/Bauru: la construcción real de una geografía anticolonial en la expansión de la democracia
Tulio Barbosa

Uma linguística para o ensino de Geografia: reflexões a partir das contribuições de Álvaro José de Souza **41**
A linguistics for Geography teaching: reflections based on Alvaro José de Souza´s contributions
Lingüística para la enseñanza de la Geografía: reflexiones a partir de los aportes de Álvaro José de Souza
Livia Reis Dantas de Souza

Formação docente continuada e ensino de Geografia: experiências com Inovação em Propostas de Ensino de Geografia-IPEGEO **50**
Continuing teacher training and teaching Geography: experiences with Innovation in Geography Teaching Proposals–IPEGEO
Formación continua del profesorado y enseñanza de la Geografía: experiencias de Innovación en Propuestas de Enseñanza de la Geografía–IPEGEO
Lana de Souza Cavalcanti • Marielly de Sousa Miranda • Josiane Silva de Oliveira

Subsídios à discussão sobre o tema mudanças climáticas **59**
Subsidies for the discussion on the topic of climate change
Subsidios para la discusión sobre el tema del cambio climático
Lucivânio Jatobá • Alineaurea Florentino Silva

Enseñar a convivir con el riesgo. Importancia del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030) **77**
Ensinando a convivência com o risco. A importância do Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres (2015-2030)
Teaching to live with risk. Importance of the Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (2015-2030)
Jorge Olcina • Álvaro-Francisco Morote

O direito à moradia e as políticas públicas de moradia no Brasil **91**
The right to housing rights and public housing policies in Brazil
El derecho a la vivienda y las políticas públicas de vivienda en Brasil
Arlete Moysés Rodrigues

Mudanças no mundo, mudanças na escola: reflexões sobre o ensino de Geografia no Brasil contemporâneo **106**
Changes in the world, changes in school: reflections on Geography teaching in contemporary Brazil
Cambios en el mundo, cambios en la escuela: reflexiones sobre la enseñanza de Geografía en el Brasil contemporáneo
Wilson Martins Lopes Júnior

Educação geográfica para todos: práticas inclusivas na compreensão dos fenômenos da natureza **121**
Geographical education for all: inclusive practices in understanding natural phenomena
Educación geográfica para todos: prácticas inclusivas en la comprensión de los fenómenos de la naturaleza
Izabelle Cristina Gusmão da Silva • Jesika García Ramírez • Marcia Aparecida Procopio da Silva Scheer • Léia Aparecida Veiga • José Mauro Palhares

As modificações da paisagem na bacia hidrográfica do rio Pantanarry, município de Oiapoque-Amapá/Brasil **142**
Landscape changes in the Pantanarry river basin, municipality of Oiapoque-Amapá/Brazil
Cambios de paisaje en la cuenca del río Pantanarry, municipio de Oiapoque-Amapá/Brasil
Jefferson Oliveira Morais • Alexandre Luiz Rauber

O ensino de Geografia no século XXI e a (re)valorização dos rios urbanos **167**
Teaching Geography in the 21st century and (re)valuation of urban rivers
La enseñanza de la Geografía en el siglo xxi y (re)valoración de ríos urbanos
Miquelina Aparecida Deina • André Luiz Nascentes Coelho

O caráter do humano da geografia humanista: uma crítica **182**
The human character of humanist geography: a critique
El carácter humano de la geografía humanista: una crítica
Cecília Cardoso Teixeira de Almeida • Jorge Luiz Barcellos da Silva • Elvio Rodrigues Martins

El tratamiento de la educación ambiental en la enseñanza geográfica **193**
The treatment of environmental education in community geographical education
O tratamento da educação ambiental no ensino de geografia
José Armando Santiago Rivera

Espaços educativos não formais amazônicos: um lugar de encontro entre a criança e a natureza **208**
Amazonian non-formal educational spaces: a place of encounter between children and nature
Espacios educativos no formales amazónicos: un lugar de encuentro entre los niños y la naturaleza
Fabrícia Souza da Silva • Patricia Helena Mirandola Garcia • Kellyson Silva de Souza

Adoecimento e superação: imbricamento de espaços e tempos na vida de professores que manifestam sentir-se sob a pressão do cotidiano **227**
Illness and overcoming it: imbrication of spaces and times in the lives of teachers who express feeling under the pressure of everyday life
La enfermedad y su superación: imbricación de espacios y tiempos en la vida de maestros que expresan sentirse bajo la presión de la vida cotidiana
Roselane Zordan Costella • Nelson Rego

Redes sociais, políticas públicas juvenis e educação geográfica: estudo em contextos aproximativos das periferias urbanas de Salvador e Lisboa ... **241**
Social networks, public policies for youth and geographical education: a study in approximative contexts of the urban peripheries of Salvador and Lisbon
Redes sociales, políticas públicas para la juventud y educación geográfica: un estudio en contextos aproximativos de las periferias urbanas de Salvador y Lisboa
Natanael Reis Bomfim

Abordagens de ensino de Geografia nas escolas brasileiras: uma breve revisão da literatura **265**
Geography teaching approaches in brazilian schools: a brief literature review
Enfoques de enseñanza de la Geografía en las escuelas brasileñas: una breve revisión de la literatura
Genylton Odilon Rêgo da Rocha • Eliezer Andrade de Abreu

Brejos de altitude no estado de Pernambuco: características e importância ecológica e a perspectiva pedagógica da ciência geográfica **276**
Highland wetlands (brejos de altitude) in Pernambuco state: ecological features, significance, and their role in geography education
Brejos de altitud en el estado de Pernambuco: características, importancia ecológica y la perspectiva pedagógica de la ciencia geográfica
Ricardo Vieira

Inovação no ensino de Geografia e as práticas extensionistas na educação da Baixada Fluminense **290**
Innovation in the teaching of Geography and extension practices in education in the Baixada Fluminense
Innovación en la enseñanza de la Geografía y prácticas de extensión en la educación en la Baixada Fluminense
Clézio dos Santos

A pecuária, o couro e os impactos ao meio ambiente **306**
Livestock farming, leather production, and their environmental impacts
La producción ganadera, la industria del cuero y sus impactos en el medio ambiente
Nilton José Capelozza • Lourenço Magnoni Júnior

A pedagogia histórico-crítica e o ensino de Geografia: elementos presentes na formação dos indivíduos **320**
Historical-critical pedagogy and the teaching of Geography: elements present in the formation of individuals
Pedagogía histórico-crítica y enseñanza de la Geografía: elementos presentes en la formación de los individuos
Matheus Stangherlin • Vitor Machado • Eduarda Maria de Souza Fernandes

Recursos espaciais: a antropotopia em ação **333**
Space resources: anthropotopia in action
Recursos espaciales: antropotopía en acción
Carlos Santos

Geografia e educação em gênero: aproximações preliminares entre a matriz curricular para o Ensino Médio de Rondônia e o cotidiano do espaço da EEEFM Marechal Castelo Branco - Porto Velho, Rondônia **343**
Geography and gender education: preliminary approximations between the curriculum matrix for high school in Rondônia and the daily life of the EEEFM space Marechal Castelo Branco - Porto Velho, Rondônia
Geografía y educación de género: aproximaciones preliminares entre la matriz curricular de la enseñanza media en Rondônia y la vida cotidiana de la EEEFM espacio Marechal Castelo Branco - Porto Velho, Rondônia
Tatiana dos Santos Malheiros • Sheila Castro dos Santos • Freire da Silva Santos • Elaine Porto Chiullo

Ensino de região na Geografia escolar: a operacionalização de um princípio do raciocínio geográfico **359**
Teaching region in school Geography: the operationalization of a principle of geographic reasoning
La enseñanza de la región en la Geografía escolar: la operacionalización de un principio de razonamiento geográfico
Raquel Augusta Melilo Carrieri

Geografia na Educação Básica: caminhos possíveis para o pensamento decolonial **375**
Geography in Basic Education: possible paths for decolonial thinking
Geografía en la Educación Básica: posibles caminos para el pensamiento decolonial
Luis Roberto Rizzi Marraccini • Janaina Bonini • Maria Eduarda Tozelli

O componente curricular Geografia no Ensino Fundamental: currículos dos estados da região Nordeste **389**
The Geography curricular component in Elementary Education: curricula of the states of the Northeast region
El componente curricular de Geografía en la Educación Primaria: currículos de los estados de la región Noreste
Mugiany Oliveira Brito Portela

Geografias, juventudes e educação popular: reflexões em pré-vestibulares na região metropolitana de Porto Alegre **405**
Geographies, youths and popular education: reflections in pre-university courses in the metropolitan region of Porto Alegre
Geografías, juventudes y educación popular: reflexiones en preuniversitarios em la región metropolitana de Porto Alegre
Bruno Gaspareto Silva • Victor Hugo Nedel Oliveira

Navegando entre palavras: caminhos entre rios, geografias e literaturas **420**
Navigating between words: pathways through rivers, geographies, and literatures
Navegando entre palabras: caminos entre ríos, geografías y literaturas
Debora Raquel Cavalcante Figueiredo

Para além dos muros da escola: roteiro geoturístico e práticas de educação patrimonial na cidade de Cametá-PA **437**
Beyond the school walls: geotourism itinerary and heritage education practices in the city of Cametá-PA
Más allá de los muros de la escuela: ruta geoturística y prácticas de educación patrimonial en la ciudad de Cametá-PA
José Carlos da Silva Cordovil • Rivaldo Souza da Cunha • Valbeci Alves Cabral • Ivamauro Ailton de Sousa Silva

Diálogos entre geografia física e geografia humana: a crítica da crítica crítica **449**
Dialogues between physical geography and human geography: critique of critical criticism
Diálogos entre geografía física y geografía humana: la crítica de la crítica crítica
João Victor Moré Ramos

Resíduos sólidos e meio ambiente urbano: coleta, reciclagem e educação ambiental em Campo Grande/MS **471**
Solid waste and urban environment: collection, recycling and environmental education in Campo Grande/MS
Residuos sólidos y medio ambiente urbano: recolección, reciclaje y educación ambiental en Campo Grande/MS
Wellington Beneti da Silva • Eva Faustino da Fonseca de Moura Barbosa • Rejane Alves Félix

Movimentos curriculares de geografia no contexto do Ensino Médio **495**
Curricular movements in geography in the context of High School
Movimientos curriculares en geografía en el contexto de la Escuela Secundaria
Vanilton Camilo de Souza • Leildo Dias Silva • Ana Beatriz Duarte Pereira • Gabriel de Miranda Soares Silva

A importância do ensino de Geografia na região Pan-Amazônica contemporânea: realidades, desafios e perspectivas **510**
The importance of Geography education in the contemporary Pan-Amazonian region: realities, challenges, and perspectives
La importancia de la enseñanza de la Geografía en la región Panamazónica contemporánea: realidades, desafios y perspectivas
Hamilton Abdon Ayres Elage

Objetivos do ensino de Geografia na contemporaneidade: perspectivas a partir de discussões na formação inicial de professores **527**
Objectives of Geography education in contemporaneity: perspectives based on discussions in initial teacher training
Objetivos de la enseñanza de la Geografía en la contemporaneidad: perspectivas a partir de las discusiones en la formación inicial docente
Tamara de Castro Régis • Vanessa Pâmela Tomelin • José Iago Almeida Carneiro • Dirceu Bruno Câniva Sebastião I. P. N. R. da Silva

A formação de professores para o ensino de Geografia **545**
Teacher training for teaching Geography
Formación de profesores para la enseñanza de Geografía
João Marcos Garcia Vieira • Andréa Aparecida Zacharias

Escrevivendo a geografia da população em campo **560**
Writing population geography in the field
Escribiendo geografía de población en el campo
Azânia Mahin Romão Nogueira • Edla da Silva Marciano

Da maquete topográfica à impressão 3D: criação de recursos didáticos para o ensino de Geografia baseados na paisagem local na raia divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul **571**
From topographic model to 3D printing: creation of teaching resources for Geography teaching based on the local landscape in the dividing borderland São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul
Del modelo topográfico a la impresión 3D: creación de recursos didácticos de Geografía a partir del paisaje local de la línea divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul
Diogo Laércio Gonçalves • Thais Helena Gonçalves • Moacir Gonçalves • Ricardo dos Santos

Crianças atuando nas cenas das suas próprias criações: em busca de uma educação ambiental emancipatória por intermédio do teatro do oprimido visto pela égide da geografia da infância **592**
Children acting in scenes of their own creations: in search of an emancipatory environmental education through the theatre of the oppressed seen through the aegis of childhood geography
Niños actúan en escenas de creación propia: en búsqueda de una educación ambiental emancipatoria a través del teatro de los oprimidos visto desde la égida de la geografía infantil
Daisson Felix Jacinto • Eloiza Cristiane Torres

A Geografia em alerta: a percepção dos professores da Educação Básica sobre a reforma do ensino médio **612**
Geography on alert: Basic Education teachers' perceptions of the high school reform
Geografía en alerta: la percepción de los docentes de Educación Básica sobre la reforma de la educación secundaria
Ingrid Moraes Lima • Ricardo Lopes Batista

CARTA AO CRIADOR

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA E OS TRINTA ANOS DA REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

"Ninguém mais que a Ciência Geográfica é tão rica em formas de pensar o mundo."
Álvaro José de Souza

Uma das melhores maneiras de prestar homenagem a uma obra é não permitir que ela caía no esquecimento e, para tanto, é necessário conhecer e divulgar a sua história. Ao comemorarmos os 30 anos da Revista Ciência Geográfica, a Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local Bauru –, reconhece e destaca a atuação de seu idealizador: o Geógrafo e Professor Álvaro José de Souza. A Revista Ciência Geográfica nasceu no âmbito do núcleo Pró-AGB, de Botucatu (SP, Brasil), no ano de 1995, norteada pelos princípios democráticos e pelo compromisso ético e político do Professor Álvaro.

No texto inicial da *Apresentação* do primeiro exemplar, referiu-se à Revista Ciência Geográfica como a concretização de seu sonho, o que nos remete à consciência e à concretude do pensamento do educador-geógrafo ao idealizar e realizar o idealizado como forma de "agregar os comprometidos com o saber geográfico". Em seguida, Álvaro declara o propósito da Revista Ciência Geográfica: não se limitar a ser unicamente um periódico regional, e "dará espaço a todos quantos quiserem e se dispuserem a nos honrar com a sua participação, expondo suas ideais, difundindo suas pesquisas e relatando as suas experiências". Nessa intenção, planejou e garantiu ampla participação incluindo o subtítulo "Ensino-Pesquisa-Método". É de sua autoria o artigo intitulado *Geografia Pós-Moderna*, marcando posição diante da retomada na Geografia da postura pseudoneutralista e ufanista, capeada pelo culto à modernização e à tecnologia.

Na seção *Resenha Bibliográfica* trouxe para a análise e discussão treze livros cuja diversidade dos autores e das áreas expressas nos títulos resenhados, demonstram preocupação com a diversificação das tendências na Publicação da Entidade que se propõe representativa. Na seção *Contribuição ao Ensino*, Álvaro provocou para a análise crítica, convidando-nos a pensar (ou repensar) os conceitos geográficos que foram incorporados ao ensino da Geografia a partir dos títulos: *Região – a Geografia que não ensina a ensinar e Geografia e Ideologia – a ciência, a carta e a linguagem*.

Não nos esqueçamos que, na intenção de popularizar e divulgar a ciência geográfica, no mês de fevereiro desse mesmo ano, o Professor Álvaro sugeriu e orientou a organização do Jornal *O Espaço do Geógrafo*, destinando ao primeiro número a apresentação da História da Associação por meio do artigo "A AGB e a Geografia Brasileira".

Pensar e fazer Geografia pela ótica do Professor Álvaro é, antes de tudo, enxergar e compreender GEOGRAFICAMENTE o mundo por meio dos seus diferentes contextos. É uma ação que não se limita à utilização de recursos didáticos sofisticados e instrumentos tecnológicos de última geração, mas valoriza a sensibilidade ao observar, provoca a reflexão, preocupa-se com a democratização e difusão do SABER GEOGRÁFICO.

Para o Professor Álvaro, pensar o Espaço Geográfico e interpretá-lo para além das aparências, era necessidade de vida.

A criação da Revista Ciência Geográfica foi produto direto da linha de pensamento do Professor Álvaro, que mostrava a sua avidez na forma de ler e interpretar o mundo, mais do que isso, compartilhava ideias e pensamentos, que influenciaram e ainda permeiam o pensamento de muitos dos seus discípulos impregnados pela força e vitalidade do seu trabalho incansável em favor da Geografia. Esta é a preocupação principal da linha editorial da Ciência Geográfica desde sua criação até no presente momento em que comemoramos os seus trinta anos de existência.

No decorrer das suas três décadas de existência, a Revista Ciência Geográfica criou um lugar de fala e troca de experiências riquíssimas para todos nós, publicando inúmeros volumes e exemplares com centenas de artigos, ensaios, relatos de experiências e reflexões teóricas e metodológicas da Geografia Brasileira e internacional.

Ao encerrar o texto no primeiro volume do Jornal *O Espaço do Geógrafo*, Álvaro conclamou: "Viva a Geografia Brasileira!"; nós da AGB/Bauru complementamos em vibrante orgulho: "Viva o Professor Álvaro José de Souza!!!!"

Prof. **Elian Alabi Lucci**
É autor de livros publicados pela Editora Saraiva. É Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru e participou da criação da Revista Ciência Geográfica.

Prof. **Adilson Januário da Silva**
Foi aluno do Professor Álvaro José de Souza no curso de graduação em Geografia da Associação de Ensino de Botucatu (UNIFAC) e participou da criação da Revista Ciência Geográfica.
É professor da Rede Municipal de Ensino de São Roque-SP.

Prof. **Hélio Rodolfo**
Foi aluno do Professor Álvaro José de Souza no curso de graduação em Geografia da Associação de Ensino de Botucatu (UNIFAC) e participou da criação da Revista Ciência Geográfica.
É professor da Rede Municipal de Ensino de Botucatu-SP.

LETTER TO THE CREATOR

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA AND THE THIRTY YEARS OF THE GEOGRAPHIC SCIENCE JOURNAL

"No one is as rich in ways of thinking about the world as Geographic Science."
Álvaro José de Souza

One of the best ways to pay tribute to a work is to not allow it to be forgotten, and to do so, it is necessary to know and publicize its history. As we celebrate the 30th anniversary of the Geographic Science Journal, the Brazilian Association of Geographers – Bauru Local Section – recognizes and highlights the work of its creator: Geographer and Professor Álvaro José de Souza. The Geographic Science Journal was created within the scope of the Pró-AGB nucleus, in Botucatu (SP, Brazil), in 1995, guided by democratic principles and by Professor Álvaro's ethical and political commitment.

In the initial text of the *Introduction* to the first issue, he referred to the Geographic Science Journal as the realization of his dream, which reminds us of the awareness and concreteness of the educator-geographer's thinking when idealizing and carrying out the ideal as a way of "bringing together those committed to geographic knowledge". Álvaro then states the purpose of the Geographic Science Journal: not to limit itself to being merely a regional journal, and "will give space to all those who wish and are willing to honor us with their participation, by exposing their ideas, disseminating their research and reporting their experiences". With this in mind, he planned and ensured broad participation, including the subtitle "Teaching-Research-Method". He is the author of the article entitled *Postmodern Geography*, which takes a stand against the return of the pseudo-neutralist and jingoistic stance in Geography, cloaked in the cult of modernization and technology.

In the *Bibliographic Review* section, he brought thirteen books for analysis and discussion, whose diversity of authors and areas expressed in the reviewed titles demonstrates concern with the diversification of trends in the Publication of the Entity that claims to be representative. In the *Contribution to Teaching* section, Álvaro provoked critical analysis, inviting us to think (or rethink) the geographic concepts that were incorporated into the teaching of Geography based on the titles: *Region - Geography that does not teach how to teach and Geography and Ideology - science, map and language*.

Let us not forget that, with the intention of popularizing and disseminating geographic science, in February of that same year, Professor Álvaro suggested and guided the organization of the journal *O Espaço do Geógrafo*, dedicating the first issue to the presentation of the History of the Association through the article "AGB and Brazilian Geography".

Thinking and doing Geography from Professor Álvaro's perspective is, above all, seeing and understanding the world GEOGRAPHICALLY through its different contexts. It is an action that is not limited to the use of sophisticated teaching resources and state-of-the-art technological instruments, but values sensitivity in observation, provokes reflection, and is concerned with the democratization and dissemination of GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE.

For Professor Álvaro, thinking about Geographic Space and interpreting it beyond appearances was a necessity for life.

The creation of the Geographic Science Journal was a direct product of Professor Álvaro's line of thought, which showed his eagerness to read and interpret the world. More than that, he shared ideas and thoughts that influenced and still permeate the thinking of many of his disciples, imbued with the strength and vitality of his tireless work in favor of Geography. This has been the main concern of the editorial line of Geographic Science Journal since its creation until the present moment when we celebrate its thirty years of existence.

Over the course of its three decades of existence, the Geographic Science Journal has created a place for speech and exchange of extremely rich experiences for all of us, publishing countless volumes and issues with hundreds of articles, essays, reports of experiences and theoretical and methodological reflections on Brazilian and international Geography. When concluding the text in the first volume of the journal *O Espaço do Geógrafo*, Álvaro exclaimed: "Long live, Brazilian Geography!"; we at AGB/Bauru complement with vibrant pride: "Long live, Professor Álvaro José de Souza!!!!"

Prof. **Elian Alabi Lucci**
He is the author of books published by Editora Saraiva. He is a member of the Executive Board of the Brazilian Association of Geographers, Bauru Section, and participated in the creation of the Geographic Science Journal.

Prof. **Adilson Januário da Silva**
He was a student of Professor Álvaro José de Souza in the undergraduate course in Geography at the Botucatu Teaching Association (UNIFAC) and participated in the creation of the Geographic Science Journal. He is a teacher at the Municipal Education Network of São Roque-SP.

Prof. **Hélio Rodolfo**
He was a student of Professor Álvaro José de Souza in the undergraduate course in Geography at the Botucatu Teaching Association (UNIFAC) and participated in the creation of the Geographic Science Journal. He is a teacher at the Municipal Education Network of Botucatu-SP.

CARTA AL CREADOR

ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA Y LOS TREINTA AÑOS DE LA REVISTA CIENCIA GEOGRÁFICA

"Nadie es tan rico en reflexiones sobre el mundo como la Ciencia Geográfica."
Álvaro José de Souza

Una de las mejores maneras de rendir homenaje a una obra es no permitir que caiga en el olvido, y para ello es necesario conocer y difundir su historia. Al celebrar los 30 años de la Revista Ciencia Geográfica, la Asociación Brasileña de Geógrafos – Sección Local de Bauru – reconoce y destaca la obra de su creador: el geógrafo y profesor Álvaro José de Souza. La Revista Ciencia Geográfica se creó en el ámbito del núcleo Pró-AGB, en Botucatu (SP, Brasil), en 1995, guiada por los principios democráticos y el compromiso ético y político del profesor Álvaro.

En el texto inicial de la *Introducción* al primer número, se refirió a la Revista Ciencia Geográfica como la materialización de su sueño, lo que nos recuerda la consciencia y la concreción del pensamiento del educador-geógrafo al idealizar y llevar a cabo el ideal como una forma de "unir a quienes se comprometen con el conocimiento geográfico". Álvaro luego establece el propósito de la Revista Ciencia Geográfica: no limitarse a ser una mera publicación regional, y "dar espacio a todos aquellos que deseen y estén dispuestos a honrarnos con su participación, exponiendo sus ideas, difundiendo sus investigaciones y reportando sus experiencias". Con esto en mente, planificó y garantizó una amplia participación, incluyendo el subtítulo "Enseñanza-Investigación-Método". Es el autor del artículo titulado *Geografía Posmoderna*, en el que se posiciona contra el regreso de la postura pseudoneutralista y patriotera en la geografía, camuflada en el culto a la modernización y la tecnología.

En la sección *Reseña Bibliográfica*, se analizaron y discutieron trece libros. La diversidad de autores y áreas de estudio expresada en los títulos reseñados demuestra la preocupación por la diversificación de tendencias en la publicación de la entidad que se proclama representativa. En la sección de *Contribución a la Docencia*, Álvaro incitó al análisis crítico, invitándonos a reflexionar (o repensar) sobre los conceptos geográficos incorporados a la enseñanza de la Geografía, basándose en los títulos: *Región - Geografía que no enseña a enseñar y Geografía e Ideología - ciencia, mapa y lenguaje*.

Cabe recordar que, con la intención de popularizar y difundir la ciencia geográfica, en febrero de ese mismo año, el profesor Álvaro sugirió y orientó la organización de la revista *O Espaço do Geógrafo*, dedicando el primer número a la presentación de la Historia de la Asociación a través del artículo "AGB y la Geografía Brasileña".

Pensar y hacer Geografía desde la perspectiva del profesor Álvaro es, ante todo, ver y comprender el mundo GEOGRÁFICAMENTE a través de sus diferentes contextos. Se trata de una acción que no se limita al uso de sofisticados recursos didácticos e instrumentos tecnológicos de vanguardia, sino que valora la sensibilidad en la observación, incita a la reflexión y se preocupa por la democratización y difusión del CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO.

Para el profesor Álvaro, reflexionar sobre el Espacio Geográfico e interpretarlo más allá de las apariencias era una necesidad vital.

La creación de la Revista Ciencia Geográfica fue producto directo de la línea de pensamiento del profesor Álvaro, que demostró su fervor en la lectura e interpretación del mundo. Más aún, compartió ideas y pensamientos que influyeron y aún permean el pensamiento de muchos de sus discípulos, imbuidos de la fuerza y la vitalidad de su incansable labor en favor de la Geografía. Esta ha sido la principal preocupación de la línea editorial de la Revista Ciencia Geográfica desde su creación hasta el momento actual, cuando celebramos sus treinta años de existencia.

A lo largo de sus tres décadas de existencia, la Revista Ciencia Geográfica ha creado un espacio para que todos podamos dialogar e intercambiar experiencias enriquecedoras, publicando innumerables volúmenes y números con cientos de artículos, ensayos, relatos de experiencias y reflexiones teóricas y metodológicas sobre la geografía brasileña e internacional.

Al final del texto del primer volumen de la revista *O Espaço do Geógrafo*, Álvaro proclamó: "¡Viva la geografía brasileña!"; y en AGB/Bauru añadimos con orgullo: "¡Viva el profesor Álvaro José de Souza!!!!".

Prof. **Elian Alabi Lucci**
Es autor de libros publicados por Editora Saraiva. Es miembro de la Junta Directiva de la Asociación Brasileña de Geógrafos, Sección Bauru, y participó en la creación de la Revista Ciencia Geográfica.

Prof. **Adilson Januário da Silva**
Fue alumno del profesor Álvaro José de Souza en la carrera de Geografía de la Asociación de Profesores de Botucatu (UNIFAC) y participó en la creación de la Revista Ciência Geográfica. Es docente en la Red Municipal de Educación de São Roque-SP.

Prof. **Helio Rodolfo**
Fue alumno del profesor Álvaro José de Souza en la carrera de Geografía de la Asociación de Profesores de Botucatu (UNIFAC) y participó en la creación de la Revista Ciência Geográfica. Es docente en la Red Municipal de Educación de Botucatu-SP.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4160

É NAS CRISES QUE A FORÇA DA GEOGRAFIA APARECE[1]

IT IS IN CRISES THAT THE STRENGTH OF GEOGRAPHY APPEARS

ES EN LAS CRISIS DONDE APARECE LA FUERZA DE LA GEOGRAFÍA

Ruy Moreira[2]
0000-0002-6158-4471
ruymoreira@uol.com.br

30 Anos
Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
CIÊNCIA Geográfica
www.agbbauru.org.br

1 Texto de transcrição de *live* de título "A geografia humana: concepções e experiências", realizada em abril de 2020 pelo PET/UFGD, e coordenado pelo professor Charlei Aparecido da Silva.

2 Professor do quadro permanente dos programas de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) (mestrado e doutorado), da Faculdade de Formação de Professores-Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) (mestrado) e professor visitante do curso de graduação da FFP-UERJ. Dedica-se a pesquisas no campo da teoria-epistemologia geográfica e da organização espacial da sociedade brasileira, objetivando combinar a teoria e o olhar próprios que leve a Geografia e o geógrafo a partir do seu campo a juntar-se aos demais saberes na tarefa permanente de dissecar o real estrutural do Brasil e do mundo. É mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Autor de diversos artigos e livros na área, publicou pela Contexto Para onde vai o pensamento geográfico? O Discurso do Avesso, Geografia e Práxis, Pensar e ser em geografia, O pensamento geográfico brasileiro vol. 1, 2 e 3, e Sociedade e Espaço Geográfico no Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6158-4471. E-mail: ruymoreira@uol.com.br.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A teoria geográfica é uma arma de explicação da epidemia do covid-19 e o conhecimento do padrão de suas causas uma forma de prevenção de novas ocorrências. A apresentação dessa teoria é o tema deste texto.

Palavras-chave: Covid-19. Teoria geográfica. Prevenção acadêmica.

ABSTRACT: Geographic theory is a weapon for explaining the Covid-19 epidemic and knowledge of the pattern of it is causes is a way of preventing new epidemics. The presentation of this theory is the theme of this text.

Keywords: Covid-19. Geographic theory. Epidemic prevention.

RESUMEN: La teoría geográfica es una arma para explicar la epidemia de Covid-19 y el conocimiento del patrón de sus causas es una forma de prevenir nuevas epidemias. La presentatión de esta teoria es el tema de este texto.

Palabras clave: Covid-19. Teoría geográfica. Prevención de epidemia.

*Dedico o presente artigo ao geógrafo Professor **Álvaro José de Souza** e ao filósofo Professor **José Misael Ferreira do Vale**, educadores que se constituíram no espaço da Educação Pública, destacando-se na intensidade dos trabalhos desenvolvidos para a materialização no maior grau possível do direito de todos(as) à Educação de qualidade. Álvaro e Misael foram intelectuais cujos pensamentos são indispensáveis à conquista dos objetivos e ao atendimento das necessidades das classes trabalhadoras, à efetivação do ensino da Geografia e a sua transformação social. A dedicação para que a revista Ciência Geográfica se tornasse realidade atesta o legado de ambos, merecedores das láureas a eles atribuídos. Se uma das melhores formas de se prestar homenagem é prorrogar ao eterno as suas obras e fazer com que aqueles que ainda não as conheçam, tomem o devido conhecimento sobre o seu profícuo conteúdo, os 30 anos da revista Ciência Geográfica estão aí, mantendo viva e pulsante, a herança intelectual deixada por Álvaro e Misael.*

INTRODUÇÃO

O que seria uma leitura geográfica da pandemia do covid-19? Em que medida a geografia está munida de armas para explicar e dar conta seja do seu entendimento e seja do seu combate? Quais são elas?

O que se sabe é que há uma clara correspondência entre local da eclosão (origem) e trajeto de propagação (transformação da epidemia em pandemia) do fenômeno e essas armas teóricas, que propicia a resposta teórica e metodológica às perguntas.

Chama-se a atenção para o uso do condicional – o que seria? – porque fazer teorização pressupõe a evidência empírica do fenômeno, o que ainda não temos. A ciência trabalha com os dados reais e os aportes teóricos dessa evidência, e o que temos é o conhecimento do rastro cartográfico

do movimento (escala espacial) do local (a epidemia) ao global (a pandemia) e a hipótese de sua ocorrência (ambiental), e assim a possibilidade da sua formulação analítica. Ainda não houve o acúmulo suficiente de evidências, exceto no plano da compartimentalização médica (sabe-se que é uma transmissão por vírus, o SARS-cov-2), para que se consiga a explicitação.

A geografia é uma forma de ciência e ela está vinculada a este paradigma. A disponibilidade do rastro da propagação e da hipótese da origem, todavia, possibilita a apreciação analítica do que está acontecendo. E é o que faremos.

A TRAJETÓRIA

O covid-19 tem polo de eclosão em Wuhan, na China, de onde sai e se propaga em um circuito de circunvizinhança: da China desloca-se e se propaga pelo continente europeu, daí para a América do Norte, segue para a América do Centro e do Sul, alcança a África, chega à Austrália e ilhas índicas, vai ao leste e sul-sudeste da Ásia, voltando, por fim, à China. Com imensa capacidade de mudança de cepa do vírus, o covid-19 reenceta o périplo de circunavegação, revigorando-se com frequência, de retorno, embora não necessariamente, de volta à China, reforçando-se no caminho.

Segue, assim, um circuito, antes mapeado e analisado pela teoria geográfica para outras ocorrências, em um movimento de ciclos que gera e seguidamente amplia essa teoria, como a doença do sono, transmitida pela mosca tsé-tsé nas áreas tropicais da África, registrada e analisada por Vidal La Blache em seu *Princípios de geografia humana*, de 1918, antecedida e seguida por uma sequência de outras eclosões, em diferentes cantos, que Max Sorre investiga e sistematiza em seu *El homem em la tierra,* de 1919, resumida em edição abreviada e estatisticamente atualizada desde 1934 (Sorre, 1961), criando o conceito de cadeia nosológica, que Sorre vai utilizar como base de referência para a criação de uma geografia médica, fortemente difundida nos meados do século XX .

Pode-se, assim, falar de cinco teorias de referência, incluindo a geografia médica de Sorre, formalizadas na cadeia da relação homem-espaço-natureza, o modo de mediação do espaço administrando ou detonando surtos de eclosão epidêmico-pandêmica a partir de como a relação homem-natureza se declina no modo de arranjo espacial de cada tipo de sociedade.

A teoria da difusão espacial de Friedrich Ratzel

Talvez dentre as primeiras teorias da tradição clássica sobre o tema, a teoria da difusão espacial de Ratzel, desenvolvida no seu *As raças humanas*, publicada em 3 volumes no período de 1885 e 1891, entre a publicação do volume 1, em 1882, e do volume 2, 1891, da *Antropogeografia*, que lhe serve de plano geral de referência (Ratzel, 1990), é tipicamente uma teoria de encaixe espacial dentro da relação homem-natureza.

Ligada às formas gerais de propagação espacial dos fenômenos, a teoria da difusão é adotada de imediato pelos antropólogos nos estudos de difusão da cultura, pelos estudiosos de tecnologia nos estudos de inovação tecnológica e pelos geógrafos clássicos franceses Vidal La Blache, Jean Brunhes e Max Sorre nos estudos de geografia da população, geografia da alimentação, geografia dos costumes, geografia da saúde, em seu vínculo com a relação homem-meio.

A teoria consiste na noção de que os fenômenos se localizam em um ponto espacial definido, onde nascem e se propagam para vários pontos esparsos, se difundindo por irradiação para espaços

cada vez mais amplos. Tal como acontece com as migrações dos homens, animais e plantas. É o que vemos acontecer com a propagação do vírus SARS-cov-2, gerando e propagando difusamente o covid-19, seu produto patológico, pelo mundo, facilitado pela globalização dos transportes, das trocas, das relações técnicas, relações econômico-sociais e relações culturais do mundo atual. Uma difusão virológica distinta das virologias de perfil regional de antes, hoje planetário.

A teoria da concentração espacial de Paul Vidal La Blache

Desenvolvida no *Princípios de geografia humana*, de 1918, a teoria da concentração espacial de La Blache é a leitura inversa da teoria da difusão de Ratzel (Vidal La Blache,1954). Em seu movimento espacial, os fenômenos partem de pontos diversos, para confluírem e se concentrarem em áreas de grande densidade e aglomeração, como as cidades e centros de mineração. Exemplo típico é o êxodo da população rural, vinda de pontos dispersos das áreas do campo para se concentrar nas cidades, em grandes aglomerações urbanas. Mudando com o êxodo a distribuição territorial da população nacional, seus hábitos, costumes e a cultura.

A rigor, a propagação endêmica do covid-19 resulta da combinação da difusão e da concentração. A difusão criando novas áreas de ocorrência da epidemia. E a concentração sua manifestação espacial em grande escala. Como em um movimento dos pratos de uma balança, em que um prato perde densidade ou se esvazia e o outro se enche e ganha peso. Ou em um movimento de gangorra, em que as trajetórias de uma ocorrência se alternam e dão origem a um ciclo de ida e vinda – em contínuo retorno –, como é o que se deu com o sucessivo ciclo de formação de novas cepas e o novo movimento de circunavegação que se inicia, com ponto de chegada e recomeço na China.

A teoria dos polos de crescimento de Pierre George e François Perroux

É uma teoria desenvolvida por Pierre George em seu *A ação humana*, de 1968, alimentada na teoria dos polos de crescimento do economista espacial François Perroux (George, 1968).

Consiste em dizer que uma vez um investimento econômico localizado em um dado ponto, a economia que cresce e se desenvolve, cedo transborda para a periferia, desenvolvendo com a irradiação em um grande anel o espaço como um todo. É o que acontece com a urbano-industrialização se expandindo da cidade para o campo circunvizinho, diante da propagação da inversão de capitais e florescimento de novas infraestruturas para além do círculo urbano, tornando cidade e campo uma área regional de grande dinamismo de relações de troca, desenvolvimento e crescimento econômico. Logo a polarização se repete mais à frente, mobilizando as áreas próximas, e mesmo distantes, em crescente multiplicação dos pplos de troca cidade-campo sobre novas áreas, gerando regiões que aqui e ali vão coalescendo e se integrando, impulsionando por contaminação a industrialização e a urbanização de espaços crescentes, num ritmo que culmina por atingir o próprio todo do espaço nacional com o seu contagioso dinamismo.

O adjetivo de contaminação não é gratuito. É o que acontece com a expansão do covid-19, ao fim se propagando como uma mancha de óleo por países e continentes inteiros, primeiro a Ásia, depois a Europa, as Américas, a África e as ilhas e continentes do Índico e Oceania, numa combinação exponencial da teoria de difusão por propagação de Ratzel, da concentração de Vidal de La Blache e da teoria da polaridade de George-Perroux.

A teoria da espacialidade diferencial de Yves Lacoste

A teoria da espacialidade diferencial de Yves Lacoste aparece no seu já clássico *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de 1988, consistente em mostrar que a combinação dessas teorias é a força que leva a expansão do fenômeno a ser diagnosticado como um desenvolvimento desigual e combinado, uma combinação desigual que difunde, ao tempo que diferencia a conformação espacial da propagação do fenômeno, a contar da diferença dos quadros de combinação do econômico e do social dos países e continentes (Lacoste, 1988).

Nos Estados Unidos o que temos é algo próximo da teoria de Ratzel. Mesmo consideradas as diferenças, o país tem maior homogeneidade de desenvolvimento econômico-social, propagando o covid-19 dilatadamente por todos os espaços, com o entroncamento cidade-campo e cidade-região do espaço nacional propendendo a uma geografia econômica genericamente amplificada, com o ilhamento da geografia social da pobreza nos bolsões dos grandes centros metropolitanos. Sem contar com a maior capacidade de produzir e aplicar a vacinação anticovid – a despeito mesmo da agressão do terraplanismo – amplamente.

No Brasil e na América Latina, o que temos é algo próximo da tripla combinação de Ratzel, Vidal e George, mais Yves Lacoste, lastreada numa geografia social da pobreza generalizada, aqui contraditada por seus privilegiados bolsões de riqueza, com seus problemas de acessibilidade urbana de água, saneamento e habitação, a par da dificuldade de importação e aplicação da vacinação em massa – ainda mais bloqueada sistematicamente pelo terraplanismo no poder – em tempo útil e rápido.

Já na África, a propagação fica mediatizada pelo domínio ainda disperso da população em comunidades urbano-rurais, em um continente que inicia sua urbanização em ritmo acelerado, mas, sobretudo, ajudado por uma geografia política e uma geografia social de ainda forte presença dos laços de solidariedade comunitária – como vimos nas favelas do Brasil –, em que a propagação em parte se esbarra e o combate à doença encontra alguma barreira no espírito solidário da cooperação.

A teoria do complexo de complexos de Max Sorre

É a teoria que embasa a geografia médica das redes nosológicas que Sorre desenvolve em seu *El hombre em la tierra*, obra inicialmente publicada em três volumes em 1919, e depois editada em versão abreviada (e sucessivamente atualizada) em 1934 (Sorre, 1961). Teoria de sobreposição e acamamentos entrecruzados de estruturas de relações de conteúdos distintos, mas uma estrutura saindo da outra, que ao fim do todo dá numa sociedade de totalidade complexa – um complexo de complexos, diz Sorre – e diversamente unitária.

A primeira estrutura é a seminal da relação homem-natureza, que a criatividade humana transforma em uma relação homem-meio. Isto querendo dizer uma relação homem-natureza que o homem em ação coletiva materializa em uma forma ambientalmente modificada – chamada por Sorre de meio geográfico, copiado do seu mestre Paul Vidal La Blache –, segundo as características locais da técnica humana e dos elementos componentes da natureza. É quando se dá a relação hóspede-hospedeiro – a relação que se expressa em uma rede nosológica passível de fonte de patologias –, herança cujo equilíbrio cabe ao homem manter ou rever sem mudança de essência, deixada no estado de equilíbrio ambiental que antecedera, e assim atuando a cada ciclo de relação homem-natureza convertida em relação homem-meio na linha evolutiva do tempo. Justamento por sua característica de base de uma geografia ecológica.

A segunda estrutura é a da geografia alimentar, fruto da geografia agrícola que o homem cria mexendo na relação homem-natureza através uma prática de eleição seletiva, parte da formação vegetal sendo selecionada, escolhida e multiplicada como fonte geradora de mais alimentos e parte sendo mantida no seu envoltório original como forma de garantia de permanência do equilíbrio ambiental natural, dando numa forma mista de relação homem-meio com a relação homem-natureza mantida no traço do arcabouço original. É a camada do regime dietético, norteado nas culturas e criações selecionadas dentre as componentes da formação vegetal originária, que vão formar o complexo do suprimento alimentício, além do tipo de vestimenta e do tipo de habitação que o grupo humano vai tomar para o seu modo de vida (aquilo que, nas pegadas do mestre Vidal, Sorre chama de gênero de vida) e habitat, variável de lugar a lugar.

A terceira estrutura já nasce ambientalmente originada dentro da interioridade ambiental da relação homem-natureza recriada, criada para amplificar a potencialidade do poder de mudança, e que Sorre denomina de complexo técnico. Um complexo de técnicas determinadas na conformidade do caráter ambiental do meio, na relação com o qual e em função do qual nascem. Um complexo de técnicas nascidas da prática ambiental de que é parte lógica e reflexo funcional. Dito de outro modo, E que joga, e por isso mesmo, a relação homem-natureza para um arco territorial de escala de habitat para além do seu marco progressivamente.

A quarta estrutura é a da ordem de arrumação espacial dessa relação homem-meio nascida da metamorfose sociotécnica da relação homem-natureza, a ordem da relação cidade-campo e cidade-região aqui e ali mediada pela conversão da relação técnica em uma relação socioeconômica de sociedade que aí está se erguendo, e que Sorre vai designar o complexo do complexo de sociabilidade. Significando os hábitos alimentícios, de vestimenta, de morada, de consumo, num só termo, que na passagem da sociedade rural para a sociedade urbana, da sociedade local para a sociedade nacional, da sociedade nacional para a sociedade de mercado internacionalizado, o grupo humano vai mudando, padronizando, simplificando no curso do tempo. Recriando a forma e a escala da relação homem-natureza de onde vem.

A quinta estrutura é a da cultura, que, partindo da relação de sociabilidade instituída, nela vai embeber, transformando-a nos valores e formas de representação de mundo por meio dos quais vai erguer sua sociedade mais ampla.

Campo de entrelace de todas as demais teorias, mesmo premonitoriamente a de Lacoste, que, ao fundo, parte de Sorre, via seu mestre e discípulo sorriano Pierre George, a teoria do complexo dos complexos de Sorre, completa e aponta, em uma junção de conjunto, para a fonte de origem, e base do trajeto do espaço que nasce na China e volta à China, reflexivos, do covid-19.

A ORIGEM

A circunvolução do trajeto e a hipótese da origem mais considerada indicam como causa da pandemia a quebra da relação ambiental nos termos da rede nosológica de Sorre que ocorreu na região da floresta de Wuhan, ocasionada pelo desenvolvimento em rápida expansão que a partir dos anos 1970 a relação cidade-campo e cidade-região, fruto da intensa e monumental revolução urbano-industrial que então ocorre, tem lugar no território chinês. A fonte, esta é a hipótese dominante, ao lado da tese de um escape de pesquisa laboratorial, é a quebra da relação hóspede-hospedeiro até então existentes na floresta, e sua substituição com a chegada da urbano-industrialização, por uma forma de relação nova, de origem não mais florestal, mas urbana. Uma troca, eis a forma geográfica da tese, de um modo de estrutura ecológico-territorial natural por um modo de estrutural ecológico-territorial

natural-social da relação homem-meio, usando o conceito teórico de Massimo Quaini, exposta no seu *Marxismo e geografia*, de 1982 (Quaini, 1982).

É uma teoria que toma o circuito biótico-abiótico do ecossistema da natureza, de que o homem é parte componente, como referência, circuito já antes teorizado por Jean Tricart no seu Ecodinâmica, de 1977, a que Quaini acrescenta o viés fundiário-territorial do conceito, explicitando o cunho socioespacial da relação homem-meio de Tricart – Tricart entende, na linha de Sorre, que "é o homem que dá o sentido de meio ao meio", partindo da reordenação ambiental do território – desenvolvido em seu *A terra planeta vivo* (Tricart, 1978) .

A base do circuito é a fotossíntese, a relação na qual as plantas buscam nutrir-se dos elementos químicos potássicos e nitrogenados do solo, numa relação para baixo, e do gás carbônico e energia luminosa do envoltório atmosférico, numa relação para o alto, levados e combinados, na interioridade do corpo vegetal, a se transformar, numa operação metabólica, de matéria inorgânica em matéria orgânica, na forma de proteínas, gorduras, açúcares e vitaminas, que as plantas usam para se reproduzirem como seres vivos. Essas componentes orgânicas são os alimentos também dos animais, incluído o homem, numa transformação agora da fotossíntese em uma cadeia trófica, em que os animais herbívoros se alimentam das plantas, os animais carnívoros dos animais herbívoros e os animais onívoros, eis aí o homem, das plantas, dos animais herbívoros e dos animais carnívoros. Cada cadeia de relação fotossíntese-trofismo se dá num lugar ambientalmente apropriado da superfície terrestre, tomados os respectivos biomas como referência, numa relação ecossistêmica global que Quaini chama justamente de estrutura ecológico-territorial.

A relação assim estabelecida se retroalimenta da incorporação dos restos das plantas e animais mortos, para a retomada do ciclo, os restos decompostos e assimilados voltando à condição inorgânica no âmbito do ecossistema, repondo no ambiente natural as componentes do solo e do ar, que as novas plantas vão assimilar em nova fotossíntese e nova cadeia trófica, num ciclo de vida e morte, biótico-abiótico, em termos ecossistêmicos, dentro do bioma de origem. O estabelecimento da relação cidade-campo e cidade-região como arranjo espacial socioeconômico da estrutura ecológico-territorial pré-existente, todavia, quebra e reordena o ciclo do retorno biótico-abiótico do bioma natural, separando o ponto territorial de começo e o ponto territorial de recomeço do circuito ecossistêmico, forjando o que John Bellamy Foster chama a falha metabólica, em seu *A ecologia de Marx, materialismo e natureza*, alterando por completo a dinâmica do movimento cíclico da relação homem-meio (Foster, 2005).

É o que pode ter acontecido como origem da patologia do covid-19 em Wuhan, certamente fruto de uma quebra ecológico-territorial da relação biótico-abiótica de reprodução da relação homem-meio na floresta nessa área rural em urbano-industrialização da China, obrigando a relação hóspede-hospedeiro a ter de se refazer, com a reordenação espacial cidade-campo e cidade-região da relação homem-natureza trazida pelo modo do desenvolvimento urbano-industrial na forma como aí se deu. O que então era uma relação exclusivamente rural de espacialidade ecossistêmica, vira com esse modo de desenvolvimento, uma relação de espacialidade a um tempo rural e urbana, à semelhança da transformação da paisagem natural em uma paisagem humanizada da teoria vidaliana de paisagem de Carl Sauer, em seu *A morfologia da paisagem*, de 2000 (Sauer, 2000), mas, em Wuhan, numa China em rápida fase de modernização de sua geografia econômica, formatada como o modo de acumulação primitiva socialista ao jeito chinês do pós anos-1970, mas com efeitos iguais ao processo e conceito de acumulação primitiva da teoria do capitalismo de Marx, exposta em seu *O capital*, de onde Quaini vai tirar o conceito de estrutura ecológico-territorial e Foster o conceito de falha metabólica, Quaini com base no livro 1 e Foster livro 3, respectivamente (Marx, 2013).

A acumulação primitiva do capital é o conjunto das relações que realizam a passagem do feudalismo ao capitalismo como estrutura de um novo modo de produção. Seu processo é a separação do camponês servo de sua relação com a terra (no sentido ecológico do conjunto orgânico da relação homem-natureza, mais que tão somente do solo agrícola do camponês de hoje), que substitui a estrutura ecológico-territorial feudal pela estrutura ecológico-territorial capitalista, em que a terra agrícola torna-se capital, isto é, objeto de compra e venda, e então mercadoria (a natureza em decorrência se fragmentando e cada pedaço de valor de uso virando objeto de compra e venda daí para frente), para produção e reprodução ampliada do lucro, e fonte inicial da acumulação (por isso primitiva) capitalista. Na decorrência, o servo despojado da terra vira vendedor de força de trabalho, a única forma de propriedade que lhe resta, a indústria se separa da agricultura, com isto, a cidade do campo, a caminho da geração e separação da relação cidade-região, engendrando a divisão territorial de trabalho e de trocas que justamente vai gerar a falha metabólica, que daí em diante passa a ser a estrutura ecológico-territorial existente.

É o que por hipótese deve ter acontecido nas florestas de Wuhan. Onde, por analogia, desde os anos 1970 vive-se o que se chama a acumulação primitiva socialista de uma economia de mercado, a forma de acumulação primitiva socialista e de socialismo distinta dos anos 1950-1960, e algo semelhante (ou a própria) à forma da acumulação primitiva de relação homem-meio capitalista. Nessas florestas, em começo de atingimento pela marcha territorial da urbano-industrialização dos anos 1970, habitam o vírus SARS-cov-2 hóspede e o morcego seu hospedeiro. Ao ser atingida e desmatada pela urbano-industrialização e pela divisão territorial cidade-campo e cidade-região de trabalho e de trocas que dela emerge, a relação ambiental florestal é destruída e a relação hóspede-hospedeiro original é desmanchada, o vírus SARS-cov-2 indo hospedar-se no pangolim, um mamífero então migrante por dentro da floresta e cercanias. Animal que os chineses tomam por fonte de alimento, bem como suas escamas usadas como afrodisíaco, o pangolim é caçado e levado como objeto de comércio para as cidades, como na província de Wunan, por exemplo, onde o covid-19 explode como epidemia de novo coronavírus. Fonte da patologia do covid-19, o SARS-cov-2, uma vez transferido do pangolim consumido como alimento para o organismo humano, o vírus muda de novo de hospedeiro, e de forma de vírus, do pangolim para o homem, um hospedeiro mais frágil e menos resistente a patologias, a relação hóspede-hospedeiro se transferindo da floresta para a cidade, do rural para o urbano, em um viés de relação ambiental cidade-campo em que vira a patologia o que antes não era.

De Wuhan se propaga para outras cidades e relação cidade-campo e relação cidade-região da China, pelas mãos do comércio e do regime dietético, daí difundindo-se, pela facilidade dos transportes (fala-se do avião como o principal veículo) e da conectividade do mundo da globalização, para todos os países. Onde a difusão, a concentração e a polaridade geográfica combinadas numa mesma teoria de geográfica médica vão fazer o seu papel de levar da China para o mundo uma epidemia logo transformada em pandemia. A rigor, um pandemônio.

O PROBLEMA DO COMBATE

A ordem da conectividade que irradia o covid-19 é, todavia, a mesma que embarga o seu combate. A globalização começa na mundialização da finança especulativa e conclui-se com a mundialização da indústria, em uma combinação de movimentos de que a moeda e o comércio são o elo e o meio de intermediação.

Estamos nos anos de 1970 e se fecha o curto período de trinta anos do pós-guerra, os anos de 1945-1970 (para alguns estudiosos até cerca de 1973), chamados os 30 anos gloriosos, período do ciclo de rápida

expansão e larga taxa de acumulação que então conhece a acumulação capitalista. O volume acumulado de capital tem duas implicações: a autonomização rentista e a sobreacumulação. A autonomização, e implícito descolamento do rentismo da relação D-M-D`, na qual o capital financeiro em geral ainda está preso em seus laços com a produção industrial, e sua passagem à relação D-D`, de pura especulação em que dinheiro produz mais dinheiro, analisada por David Harvey no seu *Os limites do capital*, de 2013, significa a livre circulação territorial do capital, pousando e se fixando ali onde a reprodução ampliada é mais propícia, imediata e eficaz (Harvey, 2013), para logo em seguida arribar rumo a outro canto de igual situação, em uma relação, diz Claude Raffestin em *Por uma geografia do poder*, de 1993, de TDR – territorialização, desterritorialização, reterritorialização (Raffestin, 1993), organizando os espaços em uma ordem geográfica de fluxos dos fixos (não fluxos e fixos: estamos falando de uma ciência das interações posicionais do espaço), do dizer de Neil Smith no seu *O desenvolvimento desigual*, de 1988, que logo invade a totalidade do mundo (Smith, 1988). A sobreacumulação, o estado de implícito volume de excedente de acumulação sem campo previsível de mercado de aplicação imediata, por sua vez, significa uma busca desenfreada de aplicação forçada por todos os cantos do mundo, desfazendo e refazendo, numa ação destrutivo-construtiva os arranjos de espaço aí pré-existentes. Empurrando e consolidando de vez a autonomização rentista, a persona e forma de existência que adquire o capital fictício da teoria de juros do livro 3 do *O capital* de Marx, analisada por David Harvey em seu *O novo capitalismo*, de 2004, clarificando o contraste dos momentos de centralidade do capital produtivo (industrial) de ontem e do capital fictício (rentista) de hoje (Harvey, 2004). O exemplo são as reformas urbanas artificializadas de grandes e médias cidades – fala-se de gentrificação – que abram portas de mercado de investimento fundiário meramente especulativo, como denuncia Harvey em seu *Cidades rebeldes*, de 2014, como a Copa do Mundo de Futebol e a Olimpíada, transformadas em eventos globais de investimentos magnificentes de empresas internacionais e governos (Harvey, 2014). Ou os surtos de expansão de atividades de agroindústria em grande escala em espaços naturais de florestas e savanas de regiões e países ainda não impregnados da acumulação primitiva, em confronto aberto de territorialidade com comunidades rurais e indígenas aí há tempos existentes, como o cerrado e a mata amazônica no Brasil, no argumento da necessidade de contextura e atendimento de um consumo urbano globalizado que foi criado pelo próprio interesse de especulação do rentismo, avassalando e reestruturando a *fórceps* os ordenamentos de espaço.

Juntos, a autonomização e a sobreacumulação rentista arrastam consigo a indústria, a agricultura e os serviços nessa globalização destrutiva e desenfreada, recriando e remanejando seja a localização e seja o arranjo territorial em particular dos parques industriais, até então de inscrições nacionais, que o surgimento e a propagação espacial da revolução digital (fonte do chamado pós-fordismo/toyotismo e da chamada reestruturação produtiva) trazem consigo no avançado do pós anos-1970.

Até então estruturada por inteiro dentro das fronteiras nacionais, a indústria vê seus ramos então se dissociarem e se dispersarem pelos países do mundo, cada país vindo a responder por um ramo ou um elenco de ramos específicos, em uma cadeia internacional de especialização e interdependência. Generalizando o sistema então conhecido de montagem peça a peça do automóvel, no qual as peças são produzidas em países diferentes e depois se deslocam para a montagem do automóvel em um ou alguns deles, a produção industrial globalizada se transforma, do automóvel aos remédios e aos celulares, em sua generalidade, em uma cadeia internacional de linhas de montagem, com o objetivo declarado de reduzir os custos, elevar a produtividade e fugir da pressão do sindicalismo nacionalmente organizado, tornando o mundo um só estruturalmente. O que parecia, entretanto, uma atitude lógica, logo se descobre uma grande armadilha de monopólios e dependências, mesmo dos

países desenvolvidos com os países emergentes e mais atrasados. Numa espécie malvada de inversão da relação centro-periferia. Mostra-o a pandemia do covid-19.

Fato é que a produção e o serviço de distribuição da vacina têm aí uma terrível barreira. Uma ordenação de geografia que, ao revés, opera ao contrário. A indústria de produção de vacinas fica bloqueada pela produção industrial e serviços de abastecimento de insumos. Os países mesmo os desenvolvidos ficam paralisados frente o interesse particular dos emergentes para os quais tinham também por interesse transferido suas unidades e regiões de indústria. Centro de aglutinação do conjunto de indústrias de geração de insumos básicos produzidos para o seu uso e consumo barato, tal como a indústria de autopeças para a produção do automóvel, ou de peças para o fabrico do celular, ou a montagem do computador, os fármacos produtores da vacina contra o covid-19 se descobrem numa difícil situação de negociação e dependência com os países especialistas fornecedores dos produtos, como a Índia e a China, autonomizados pela crise, usando da divisão internacional do trabalho e das trocas globalizada como fonte de privilégio e poder de pressão por ganhos de monopólio sobre o todo da indústria farmacêutica, de que por sua vez dependem todos os povos e países. Um grande nó!

Terminada a pandemia, a geografia econômica do rentismo é um sério problema a resolver.

REFERÊNCIAS

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx**. Materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira: 2005.

GEORGE, Pierre. Problemas, doutrina e método. In: GEORGE, Pierre: **Geografia ativa**. SP: Difusão Europeia do Livro, 1968.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes Livraria, 2014.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

MARX, Karl. **O capital**. 3 volumes. São Paulo: Boitempo, 2013.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1982.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993

RATZEL, Friedrich. **As raças humanas**. In: MORAES, Antônio Carlos Robert. Ratzel. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SAUER, Carl. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. (orgs). **Geografia cultural:** um século. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

SMITH, Neil. **O desenvolvimento desigual**. Natureza, capital e produção do espaço. São Paulo: Bertrand Brasil, 1988.

SORRE, Max. **El hombre en la tierra**. Barcelona: Editorial Labor, 1961.

TRICART, Jean. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: IBGE/SUPREN, 1977.

TRICART, Jean. **A terra planeta vivo**. Lisboa/São Paulo: Editorial Presença/Livraria Martins Fontes, 1978.

VIDAL LA BLACHE, Paul. **Princípios de geografia humana**. Lisboa: Cosmos, 1954.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4161

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

UM BREVE ENSAIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS NA CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

A BRIEF ESSAY ON THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC JOURNALS IN THE CONSOLIDATION OF BRAZILIAN GEOGRAPHY

BREVE ENSAYO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA GEOGRAFÍA BRASILEÑA

Charlles da França Antunes[1]
0000-0002-7334-4360
charlles@uerj.br

1 Professor Titular do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), e Presidente da Diretoria Executiva Nacional da Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN-AGB / gestão 2024-2026). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7334-4360. E-mail: charlles@uerj.br.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O presente artigo evidencia os 30 anos de existência da Revista Ciência Geográfica editada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) — Seção Bauru e faz um breve ensaio sobre a importância dos periódicos científicos na consolidação da geografia brasileira.

Palavras-chave: Geografia. Revista Ciência Geográfica. Periódicos científicos. Associação dos Geógrafos Brasileiros.

ABSTRACT: This article highlights the 30 years of existence of the Revista Ciência Geográfica, published by the Brazilian Association of Geographers (AGB) — Bauru Section, and presents a brief essay on the importance of scientific journals in the consolidation of Brazilian geography.

Keywords: Geography. Geographic Science Journal. Scientific journals. Brazilian Association of Geographers.

RESUMEN: Este artículo destaca los 30 años de existencia de la Revista Ciência Geográfica, publicada por la Asociación Brasileña de Geógrafos (AGB), Sección Bauru, y presenta un breve ensayo sobre la importancia de las revistas científicas en la consolidación de la geografía brasileña.

Palabras clave: Geografía. Revista Ciencia Geográfica. Revistas científicas. Asociación Brasileña de Geógrafos.

INTRODUÇÃO

"... dia virá em que no Brasil haverá de, indubitavelmente,
surgir uma modalidade brasileira de tratar os assuntos geográficos..."
José Veríssimo da Costa Pereira (1953)

Em 2025 a Revista Ciência Geográfica, editada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) — Seção Bauru, celebra três décadas de contribuições fundamentais para o avanço da ciência geográfica no Brasil. Desde seu surgimento em 1995, a revista tem sido um importante veículo de difusão do conhecimento geográfico, consolidando-se como espaço privilegiado de debate acadêmico, reflexão crítica e divulgação de pesquisas que marcaram a trajetória da Geografia brasileira.

A importância da Revista transcende sua função como periódico científico, ao representar um projeto coletivo vinculado à AGB, através da Seção Local Bauru. Ao longo desses 30 anos, a revista tem publicado a produção de diferentes pessoas que trabalham e produzem a partir do pensamento geográfico, promovendo discussões que articulam teoria e prática, ensino e pesquisa. Sua trajetória reflete o amadurecimento da Geografia brasileira, evidenciando como os periódicos científicos são essenciais na constituição e consolidação de um campo disciplinar. Além disso, a Revista cumpre um papel estratégico na integração entre a AGB e a comunidade geográfica, reforçando o compromisso da associação com uma ciência geográfica acessível e socialmente relevante. Ao priorizar a pluralidade de vozes e abordagens, a revista mantém viva a tradição da AGB de incentivar o pensamento crítico e a práxis transformadora.

O aniversário de 30 anos da Revista Ciência Geográfica é a motivação da escrita desse texto, cujo objetivo é destacar a importância da publicação, dos periódicos científicos na consolidação de uma determinada ciência. Na Geografia brasileira e na AGB isso não poderia ser diferente — 2025 também é ano de comemoração do aniversário de 90 anos da primeira publicação da então recém-fundada AGB, que inicia uma história de muitos periódicos dedicados a divulgar, e com isso ajudar nesse complexo processo de consolidação de um campo científico — depois da Revista Geografia (1935–1936), muitos outros se seguiram e entre eles encontramos a Revista Ciência Geográfica, da AGB/Bauru.

Feita essa introdução comemorativa, vamos ao texto e à sua questão central — o papel histórico das publicações científicas em Geografia e sua importância para a consolidação daquilo que vamos chamar de "campo científico da Geografia brasileira".

PARA INICIAR A CONVERSA

A consolidação de um campo científico é um processo complexo que envolve múltiplos elementos articulados de forma contínua e dinâmica. Exige, portanto, a sinergia entre diferentes pilares — a existência de espaços de formação, de associação, de encontros e publicação científica. Um pesquisador se forma numa dinâmica que envolve a formação inicial na graduação e em um programa de pós-graduação, desenvolve sua pesquisa, publica os resultados em periódicos reconhecidos, apresenta seus trabalhos em congressos, torna-se membro ativo de sociedades/associações científicas e, eventualmente, passa a orientar novos alunos, reiniciando o ciclo de produção e difusão do conhecimento. Esse ciclo articulado é o que garante a vitalidade e a institucionalização de uma determinada área científica.

Nesse processo, as publicações científicas ocupam papel central, funcionando como o principal mecanismo de comunicação, validação e circulação do conhecimento produzido. Contudo, para que o conhecimento publicado atinja legitimidade e relevância, é necessário que ele se insira em um ecossistema institucional mais amplo, composto por cursos de formação, associações científicas, eventos e práticas de avaliação.

Uma das bases da consolidação científica está na formação de pesquisadores, realizada por meio dos cursos de graduação e, sobretudo, dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Esses cursos não somente transmitem conteúdos e metodologias consolidadas, como também delimitam os contornos temáticos e epistemológicos de cada campo, por meio da estruturação curricular e das linhas de pesquisa. Dessa maneira, surgem linhas, correntes, "escolas" de pensamento, com orientações acadêmicas específicas, fomentadas pela atuação de docentes, grupos de pesquisa e redes interinstitucionais. No entanto, há desafios constantes, como a necessidade de atualizar os currículos diante das rápidas transformações científicas, garantir o reconhecimento de áreas emergentes e lidar com as tensões do próprio campo e de suas relações com outros.

Paralelamente, as associações e sociedades científicas desempenham funções fundamentais na organização coletiva da ciência. Elas atuam como representantes políticas da comunidade científica perante agências de fomento, governos, instituições internacionais, e na relação com diferentes movimentos da sociedade. As associações definem diretrizes metodológicas, padrões éticos e noção de coletivo, onde são responsáveis também pela promoção de eventos, manutenção de periódicos científicos e organização de congressos que fortalecem a identidade e a coesão do campo.

Os eventos científicos, por sua vez, constituem o espaço privilegiado para o debate em tempo real. Congressos, simpósios, encontros e workshops permitem o compartilhamento de pesquisas em andamento, o fortalecimento de redes de colaboração e a atualização diante de novas tendências. Também são espaços de formação continuada, com minicursos e palestras que complementam a formação acadêmica formal.

Em resumo, a profissionalização da ciência no Brasil a partir da década de 1930 teve grande influência na forma como os conhecimentos científicos passaram a ser comunicados. Com a institucionalização, surgiram novos espaços e formas de circulação – como revistas, boletins e congressos – que facilitaram o diálogo, a circulação de ideias e a legitimação social de cientistas. Esse processo transformou a divulgação científica em uma função indispensável não só para disseminar resultados, mas também para demonstrar a relevância social e política da ciência, contribuindo para a democratização do conhecimento e o fortalecimento da cultura científica no país.

AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

É nesse cenário que as publicações científicas adquirem seu papel central e estruturante. Os periódicos são os canais oficiais pelos quais o conhecimento é disseminado, submetido à validação por pares e incorporado ao patrimônio coletivo da ciência. A publicação de artigos em revistas amplia a visibilidade dos trabalhos e insere os pesquisadores em redes (regionais, nacionais e globais) de comunicação científica.

O fortalecimento das diversas áreas se deu (e se dão), sobretudo, pelo papel estratégico das publicações científicas, que criam um espaço consolidado de comunicação e legitimação do conhecimento produzido, e isso não é diferente na Geografia brasileira.

Assim, é possível afirmar que as publicações científicas são o coração pulsante da ciência, mas sua força depende do suporte institucional construído ao redor: cursos de formação robustos, sociedades/associações organizadas, eventos ativos e uma comunidade comprometida com a continuidade e a integridade do saber científico.

> Foi só no século XIX que as revistas adquiriram suas feições contemporâneas. Dentre outras características que se consolidaram no período, podemos destacar: 1. a periodicidade (mais ou menos regular) com que passam a ser publicadas; 2. as formas de financiamento passam a ser de dois tipos principais: as próprias associações que organizavam as revistas cobriam seus custos de publicação; ou elas se mantinham pela cobrança de subscrições (assinaturas) para os membros das associações científicas que desejassem receber os números; 3. Houve significativa especialização de parte das revistas em campos do conhecimento específicos (física, biologia, geografia, história, etc.). Já no início do século XX, o crescimento do número de revistas segue acelerado, principalmente pelo fato de que elas passam a ser publicadas não só por associações "específicas", mas também por universidades, faculdades, editoras comerciais e pelo próprio Estado (interessado em fomentar discussões científicas em áreas de seu interesse estratégico) (Stumpf, 1996, p. 3 *apud* Contel, 2014, p. 4).

No Brasil, o surgimento de uma divulgação científica própria está intrinsecamente relacionado ao processo de constituição da ciência nacional, da produção científica no país, especialmente a partir da década de 1930, com a fundação de universidades e associações científicas. Essa prática reflete a

mobilização e o crescente interesse da comunidade científica não apenas em desenvolver pesquisas, mas em tornar seus resultados acessíveis, compreensíveis e socialmente relevantes. Nesse contexto, a divulgação científica ultrapassa a simples comunicação de descobertas: ela se consolida como uma arena de disputa simbólica pela legitimação do saber científico.

A ação de divulgar ciência está fortemente vinculada a discussões internas à própria comunidade científica sobre seu papel social e político. Trata-se de um movimento de reconhecimento da responsabilidade pública da ciência – responsabilidade esta que não se limita à produção de conhecimento, mas se estende à mediação entre ciência e sociedade. Isso implica repensar o lugar da ciência em um país historicamente marcado pela desigualdade no acesso à educação e à informação. Divulgar ciência, nesse contexto, é também um ato de democratização do saber, de construção de cidadania e de fortalecimento da cultura científica.

Ao considerarmos o início do século XX, a difusão científica no Brasil precisa ser situada em um momento de institucionalização e profissionalização da ciência. Trata-se de um período em que emergem instituições de fomento e regulação da pesquisa, além de universidades públicas que passam a desempenhar papel central na formação de quadros científicos. A divulgação científica parece assumir um novo papel social relacionado às atividades dos cientistas, sendo percebida como indispensável tanto para divulgar novos conhecimentos como para evitar um isolamento da comunidade científica em relação à sociedade (Mendes, 2004).

Capel (1981) destaca a importância das revistas científicas como lugar de realização das discussões das comunidades ligadas às diversas ciências e como prova da vitalidade de uma disciplina.

> "En la ciencia contemporánea los congresos especializados y las revistas científicas contituyen los lugares en los que esta discusión comunal se realiza. Su existência es una prueba de la vitalidad de una disciplina y un requisito indispensable para su crecimiento. El estudio de la historia del pensamiento geográfico no puede realizarse sin aludir a estas estructuras organizativas que, además de contribuir a la difusión y contratación de las ideas científicas, son también ocasión para crear y afianzar prestigios profesionales y, en muchos casos, un excelente mercado de traballo" (Capel, 1981, p. 207).

Nesse processo, as associações científicas ocupam um papel estratégico. Elas não apenas articulam redes de pesquisadores e criam espaços para a circulação das ideias, mas também institucionalizam linguagens, objetos, métodos e temas. No caso da Geografia, as palavras de Capel (1981) são emblemáticas ao destacar a importância das revistas científicas e dos congressos especializados como espaços de discussão e legitimação de saberes disciplinares. São nesses espaços que a Geografia se organiza como campo científico, se renova metodologicamente e afirma sua vitalidade perante outras disciplinas. Ainda, no que se refere à Geografia, as palavras de Capel são reafirmadas pelas inúmeras publicações e, principalmente, quando essas se ampliam a partir da criação dos Boletins das Seções Regionais (e depois Locais) e dos Anais da AGB.

As revistas periódicas específicas de diferentes áreas contribuem para criar ou reafirmar um campo, estabelecer ou manter dominação, passar ideologia e manter viva a memória do campo.

Daher (2003) aprofunda o debate sobre a importância e o papel dos periódicos ao se referir a eles como "instâncias de consagração", porque são únicos em seus campos.

> As Revistas periódicas, ao socializarem os produtos dos agentes dos específicos campos, contribuem para a conformação da cultura desse campo e da conquista de visibilidade no âmbito científico, cultural e social, funcionando, deste modo, como "instâncias de consagração" (Daher, 2003, p. 48).

Sendo assim, o estudo de periódicos é uma das formas mais privilegiadas de apreensão dos modos de funcionamento e pensamento de um campo. Quais os temas mais recorrentes? Quais os autores que mais publicaram? Esses autores e seus temas permitem visualizar a formação de uma forma própria de pensar/fazer a Geografia no Brasil? Alguns desses questionamentos podem ser tentados respostas através da análise dos periódicos de Geografia, tendo como referência algumas das reflexões de sobre o assunto feitas por Bourdieu (1994), onde mostra que a escolha de temas se relaciona às chances de reconhecimento e legitimação das áreas de conhecimento e de seus produtores.

> O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros (Bourdieu, 1994, p. 125).

Estudar a história de um campo é fundamental para a compreensão do processo de constituição desse campo. Assim, a história deve contribuir para que os sujeitos se conscientizem do papel desta no passado, para, a partir daí, conquistar a liberdade. Toda história deve ser analisada de forma a captar e compreender qual a sua contribuição para se fazer avançar o conhecimento.

O uso da terminologia "campos" pertence ao senso comum e à conceituação científica. Em termos de senso comum, utilizamos, no espaço acadêmico, sem muito questionar, as expressões "campo da geografia", "campo da educação", etc. para nos referirmos à especificidade de um agrupamento social, mais ou menos vinculado ao mundo profissional ou, se quisermos, a um agrupamento que desenvolve, na divisão social do trabalho. Mas há também a utilização dos termos conforme os conceitos desenvolvidos na sociologia crítica de Pierre Bourdieu. É, a partir desse autor, que utilizaremos o nosso conceito de campo científico.

Uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário — cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê. A incerteza, a indeterminação presente no social é o que legitima a pluralidade das visões do mundo (Bourdieu, 2000). Ainda

> Os campos são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto a sua realidade. Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (Bourdieu, 2003, p. 25).

Cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital. O capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento atribuído pelo conjunto de partes-concorrentes no interior do campo científico.

A estrutura do campo é, *grosso modo*, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço.

É nesta perspectiva que pensaremos a constituição do campo científico da Geografia brasileira forjado, nesse caso, no interior da AGB e ainda, perceber o desafio de construir uma reflexão de um campo a partir de outras reflexões, às vezes até concorrentes, oferecidas pelos próprios agentes, os mesmos que constituem o campo em sua forma e conteúdo. Ainda mais, em se tratando de um "campo científico", em que se pressupõe que os agentes que dele participam também procuram recorrentemente refleti-lo. Bourdieu assim compreende a noção de "campo científico":

> enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1994, p. 122).

Nesse sentido, embora para muitos não pareça assim, a história da Associação dos Geógrafos Brasileiros é caracterizada em larga escala por ter formado, em curso, ao longo e ao largo dos processos e estruturas formais de aprendizagem das Escolas e Universidades, um número bastante expressivo de estudantes e profissionais. Essa formação, embora para outros possa parecer, não esteve ou está desvinculada das instituições de educação formal e, portanto, não pode ser dissociada também de suas formas. É nos lugares onde se realiza aquilo que concebemos por escola que se realiza, essa estrutura e suas muitas facetas são seu território primário, embora posteriormente – como veremos adiante – possibilite uma educação além das fronteiras dos muros institucionais.

Uma das perspectivas emergentes e necessárias de estudo no campo da Geografia brasileira nos últimos anos tem sido a tentativa de análise de sua história como forma de compreensão tanto do processo de estruturação de seu campo quanto do processo de construção dos agentes que o compõem. Busca-se, desse modo, compreender a história social de sua produção e consolidação.

As Revistas, Boletins e Anais, ao serem concebidos e representadas pelos sujeitos do campo, como o espaço oficial, legítimo e um dos de maior representatividade, colocam-se como uma das instâncias fundamentais e próprias para a compreensão do conhecimento do campo científico. Desse modo, as publicações impõem-se como fonte importante de dados na medida que através delas foram recriadas, socializadas e cristalizadas concepções, ideologias e *habitus*, constituindo material empírico imprescindível para o conhecimento da constituição do campo em estudo.

AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E A AGB

Inúmeras revistas, boletins, jornais impressos, jornais eletrônicos, artigos na internet das seções locais e da nacional indicam a importância da AGB na construção da Geografia. Escritos e lidos, em sua maioria, por geógrafos e geógrafas, demonstram uma das formas pelas quais se constrói, se modifica, se altera ou se reconstrói a Geografia. Ressalte-se, contudo, que não apenas as publicações

da AGB contribuíram com este processo, pois textos e livros foram e são editados pelas universidades e por outros agentes sem a participação da AGB ou de seus geógrafos associados. No entanto, analisando os textos das revistas da AGB, verifica-se que, em geral, demonstram as pesquisas em andamento, em fase de conclusão ou já concluídas; permitem a circulação das ideias, dos conceitos, do arcabouço teórico e da metodologia utilizada; retratam as condições, contribuições, questões e problemas encontrados na vida de trabalho, estudo e pesquisa. É preciso ter clareza de que a própria AGB[2] não realiza pesquisas acadêmicas no sentido restrito do termo, mas as difunde. A ação política realizada pelos sócios ou pela direção da AGB implica em realização de pesquisas no sentido amplo e em divulgação da Geografia e dos geógrafos. Portanto, pensar a AGB como uma associação que difunde – mais do que produz diretamente – conhecimento, não a diminui; ao contrário, destaca seu papel histórico como articuladora de sentidos, mediadora de debates e promotora de uma ciência geográfica engajada com os desafios do Brasil. A divulgação científica é, assim, tanto um instrumento de reconhecimento interno quanto uma forma de interpelar a sociedade, convidando-a a refletir criticamente sobre o espaço, o território, as desigualdades e as possibilidades de transformação.

Como já tratado anteriormente, a divulgação da produção de uma dada ciência, seja em qualquer tempo, sempre foi uma possibilidade a ser buscada. A possibilidade de fazer chegar aos seus pares o artigo produzido, o estudo feito, a descoberta ou o ensaio, mas também um veículo de legitimação de um determinado campo ou grupo associado. Não foi diferente na Geografia brasileira e não poderia ser também diferente na AGB. O pioneirismo da AGB nas publicações de revistas e boletins é não só marcante para a própria associação, quando publica sua primeira revista a pouco mais um ano de sua própria fundação, como também para a Geografia brasileira, quando se torna o único e depois[3], um dos dois principais órgãos de divulgação dessa mesma ciência e seus primeiros estudiosos. As palavras de Aziz Ab'Saber, quando faz um balanço dos vinte e cinco anos de Geografia em São Paulo (1934–1959), em artigo publicado na seção *"Comentário",* do Boletim Paulista de Geografia, número 34, de março de 1960, deixam bastante claro a importância dessas pioneiras publicações.

> Duas publicações geográficas, modernas pelo seu espírito e pelo caráter de suas colaborações, serviram de órgãos de divulgação para a primeira geração de estudiosos de Geografia que gravitaram em torno da recém-criada Universidade de São Paulo, ambas publicadas pela Associação dos Geógrafos Brasileiros: entre 1935 e 1936, a revista *Geografia,* e, entre 1941–1944, o *Boletim da Associação dos Geógrafos Brasileiros* (Ab'Saber, BPG,1960, p. 79).

Um balanço das publicações da AGB nos permite construir um quadro, nesse momento ainda simples, das características dessa produção, que vai desde a quantidade de material produzido até a identificação de alguma temática mais recorrente, ou mesmo da presença mais efetiva de algum autor e sua possível influência na forma de pensar e produzir na AGB. Desse modo, um ponto de partida útil e importante para se pensar a trajetória de cada publicação e, por conseguinte, da AGB na construção do campo de conhecimento da Geografia brasileira é o mapeamento do conjunto de produtos dos diversos autores presentes nos Boletins e Anais da AGB. Essa análise das publicações da AGB permite captar os modos de pensar e fazer Geografia no Brasil, os debates centrais em diferentes períodos e os agentes que protagonizaram essas transformações. Essas publicações, além disso, documentam a história social da Geografia e seu enraizamento nos contextos político-educacionais do país. Ainda que outros agentes – universidades, editoras independentes, intelectuais isolados – tenham contribuído com a difusão do

saber geográfico, a importância da AGB reside justamente em sua capacidade de articular um projeto coletivo, nacional e crítico de construção e disseminação do conhecimento.

Ao longo de sua história, a AGB destacou-se pela produção de um espaço de circulação de ideias voltadas tanto à comunidade científica quanto à sociedade em geral. O pioneirismo de publicações como a Revista Geografia (1935-1936), o Boletim da AGB (a partir de 1941), gestados nos difíceis anos iniciais da associação; os Anais das Assembleias Gerais Ordinárias e os Boletins das Seções Regionais, que atravessaram os períodos de expansão e consolidação inicial, revelam o esforço da entidade em constituir-se como mediadora entre os saberes científicos e os interesses sociais mais amplos. Como atesta Aziz Ab'Saber (1960), essas publicações foram centrais para a formação de uma geração de geógrafos comprometidos com o país e com a renovação científica da disciplina.

As revistas científicas têm sido fundamentais para a comunidade geográfica brasileira porque funcionam como espaços de discussão, reconhecimento e consolidação do campo. Elas ajudam a legitimar temas, autores e abordagens teóricas, além de fortalecer as identidades científicas e as tradições intelectuais. Através dessas publicações, os geógrafos podem divulgar suas pesquisas, estabelecer redes de contato e manter viva a memória do campo, além de legitimar sua produção acadêmica perante a comunidade científica e a sociedade.

Por fim, vale dizer ques em periódicos científicos, o conhecimento ficaria fragmentado, não validado e sem alcance global. As publicações são o sistema circulatório da ciência, integrando formação, associações e eventos. Por isso, a avaliação de uma área científica passa não apenas pela existência de cursos e pesquisadores, mas pela qualidade e visibilidade de suas revistas e eventos. Um campo consolidado é aquele que domina esse ecossistema completo. A Geografia brasileira não seria a mesma sem as publicações científicas da AGB, ao longo das décadas. E a própria ideia de ciência como bem público também se veria empobrecida sem o trabalho persistente, crítico e comprometido das associações científicas. Essas entidades são, em última instância, depositárias e difusoras da memória, da história e das lutas dos campos científicos aos quais pertencem.

RETORNANDO AO INÍCIO DO TEXTO PARA UM DIÁLOGO DE CONCLUSÃO

A trajetória da Revista Ciência Geográfica ao completar três décadas de existência, não apenas simboliza a persistência de um projeto editorial comprometido com a produção e a circulação do saber geográfico no Brasil, mas também se insere em um processo mais amplo de constituição e consolidação do campo científico da Geografia brasileira. Conforme demonstrado ao longo do texto, a consolidação de um campo disciplinar exige a articulação entre diferentes pilares: formação acadêmica, associação profissional, eventos científicos e, de maneira decisiva, as publicações especializadas. As revistas científicas, como a da AGB/Bauru, funcionam como instâncias legitimadoras, estruturando os espaços de visibilidade, consagração e debate crítico, indispensáveis para o amadurecimento teórico-metodológico de qualquer área do conhecimento.

As abordagens mobilizadas preliminarmente neste modesto ensaio dialogam com os referenciais que nos permitem, a partir dessa perspectiva, compreender que a ciência não é um empreendimento neutro ou isolado, mas um campo de forças em constante disputa, onde os agentes buscam reconhecimento e legitimidade por meio de estratégias específicas – entre elas, a publicação de/em revistas científicas. Nesse sentido, os periódicos não são apenas veículos de divulgação de ensaios e/

ou resultados de pesquisas (iniciais ou avançadas em elaboração), mas também arenas simbólicas onde se definem os temas relevantes, os interlocutores legítimos e os critérios de excelência e inovação, bem como os posicionamentos políticos, os projetos de sociedade e visões de mundo.

A AGB e seus periódicos, boletins e anais foram – e ainda são – fundamentais não apenas para registrar e socializar a produção científica, mas para construir sentidos compartilhados sobre o que é, o que pode e o que deve ser a Geografia brasileira. Ao destacar a trajetória da Revista Ciência Geográfica nesse ecossistema, que nesse momento comemora 30 anos de existência, reafirma-se a relevância das publicações científicas como elemento estruturante da institucionalidade científica.

Em tempos de desvalorização do conhecimento, ataques às ciências humanas e desafios estruturais no financiamento da pesquisa, defender e fortalecer os periódicos científicos – especialmente os vinculados a associações comprometidas com a transformação social – é uma tarefa estratégica para a manutenção da autonomia e da legitimidade da ciência brasileira.

Por fim, pensar a história da Geografia brasileira a partir de suas publicações é reconhecer que os saberes disciplinares não nascem do acaso, mas de lutas, escolhas, embates e compromissos históricos. As revistas científicas são espelhos e motores desses processos, e sua análise permite não apenas compreender o passado, mas projetar caminhos futuros para uma ciência mais crítica, democrática e comprometida com a realidade concreta. A Revista Ciência Geográfica, da AGB/ Bauru, é, nesse sentido, mais do que um veículo editorial – é uma expressão viva do campo científico da Geografia brasileira, em sua complexidade, pluralidade e potência transformadora.

NOTAS

2 Podemos fazer uma pequena ressalva a título de destaque para os Trabalhos de Campo realizados durante as assembleias anuais da AGB no período 1946–1969 e para alguns projetos desenvolvidos pela AGB em determinados momentos de sua história.
3 Em 1939, foi criada a Revista Brasileira de Geografia, editada pelo IBGE.

REFERÊNCIAS

AB'SABER. Aziz Nacib. Comentário. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 34. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 1960.
ANTUNES, Charlles da França Antunes. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)** – origens e transformações. Rio de Janeiro: Editora Consequência / Faperj, 2023.
BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. **Sóciologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência** – por uma sóciologia crítica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp / INRA, 2003.
CAPEL, Horácio. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Una introducción a la Geografía. Barcanova: Barcelona, 1981.
CONTEL, Fábio Betioli. A importância das revistas científicas na comunicação do conhecimento. **Geousp**, v. 28, n. 2, e228325. 2024. https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2024.228325pt
DAHER, Donizete Vago. **A Invenção da "Era Nova":** a Revista Annaes de Enfermagem e o

Processo de Construção do Campo de Conhecimento da Enfermagem no Brasil – 1932-1950. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2003.
MENDES, Marta Ferreira Abdala. José Reis e o papel dos cientistas na divulgação científica. In: **Revista Digital Ciência & Comunicação**. Volume 1, Número 1, Dezembro de 2004.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4162

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A AGB/BAURU: A CONSTRUÇÃO REAL DE UMA GEOGRAFIA ANTICOLONIAL NA AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA

GEOGRAPHIC SCIENCE JOURNAL AND AGB/BAURU: THE REAL CONSTRUCTION OF AN ANTI-COLONIAL GEOGRAPHY IN THE EXPANSION OF DEMOCRACY

REVISTA CIENCIA GEOGRAFICA Y AGB/BAURU: LA CONSTRUCCIÓN REAL DE UNA GEOGRAFÍA ANTICOLONIAL EN LA EXPANSIÓN DE LA DEMOCRACIA

Tulio Barbosa[1]
0000-0002-9289-1183
fale@anticolonialismo.org

1 Docente do Instituto de Geografia, Geociência e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Núcleo Teoria Anticolonial e fundador/editor da Revista Cosmos. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9289-1183. E-mail: fale@anticolonialismo.org.

Dedicatória: Dedico esse artigo aos editores responsáveis pela luta por um Brasil democrático, soberano e plural: Álvaro José de Souza (*in memoriam*), Cláudio Eduardo de Castro, Elian Alabi Lucci, José Misael Ferreira do Vale (*in memoriam*), Lourenço Magnoni Júnior, Nilton de Araújo Júnior, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O presente artigo objetiva destacar o papel central da Revista Ciência Geográfica na construção do conhecimento científico geográfico. Destaca a classificação da Revista Ciência Geográfica como periódico anticolonial voltado para promoção da democracia, dos direitos humanos, da defesa da natureza e da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Revista Anticolonial. Revista Revolucionária. Educação Geográfica Escolar.

ABSTRACT: This article aims to highlight the central role of the Geographic Science Magazine in the construction of geographic scientific knowledge. Highlights the classification of Revista Ciência Geográfica as an anti-colonial periodical focused on promoting democracy, human rights, the defense of nature and the working class.

Keywords: Anticolonial Magazine. Revolutionary Magazine. School Geographic Education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo resaltar el papel central de la Revista Ciencias Geográficas en la construcción del conocimiento científico geográfico. Destaca la clasificación de la Revista Ciência Geografia como un periódico anticolonial centrado en la promoción de la democracia, los derechos humanos, la defensa de la naturaleza y de la clase trabajadora.

Palabras clave: Revista Anticolonial. Revista Revolucionaria. Educación Geográfica Escolar.

VIVA A DEMOCRACIA!

A Revista Ciência Geográfica fundada pelo professor Álvaro José de Souza é um veículo de comunicação científica realmente democrático. Os ideais revolucionários do professor Álvaro pela educação mostraram-se presentes em cada número da revista, isto é, a publicação sempre buscou consolidar uma visão crítica e que rompa com a lógica produtivista e conservadora da academia.

Também a Associação de Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru foi fundada para além dos muros das universidades e alcançou desde o início as/os docentes das escolas públicas, com isso a AGB/ Bauru trouxe um espírito crítico na promoção do diálogo com a sociedade e ao mesmo tempo trouxe a sociedade para dentro da AGB. A Seção Local de Bauru sempre se mostrou combativa e nunca se furtou de estabelecer conexões com as escolas, professoras, professores e estudantes, por isso a AGB/Bauru é uma Seção Local que se consolidou com os ideais radicais da democracia. Ela sempre priorizou a construção da unidade no âmbito da diversidade de pensamento.

A Revista Ciência Geográfica foi fundada como veículo de comunicação dessa radicalidade. As demais revistas acadêmicas das seções da AGB e mesmo da nacional sempre limitaram o acesso a publicação com exigências que muitas vezes dificultavam a publicação de trabalhos de estudantes e docentes das redes públicas. A AGB/Bauru por meio dos ideais do professor Álvaro José de Souza fundou um periódico científico radicalmente novo em todo território nacional, pois nunca foram impedida qualquer manifestação crítica realizada por estudantes, docentes e movimentos sociais de se colocarem cientificamente.

A AGB/Bauru também apoiou vários movimentos sociais e de lutas, vários momentos de greves e reivindicações das/dos docentes da rede pública municipal e estadual tiveram apoio da instituição.

Apoio que também foi registrado sempre nos eventos, nos livros organizados pela seção, pelos cadernos especiais da revista e pelas próprias páginas da revista.

A Revista Ciência Geográfica tem importância vital na consolidação de espaços democráticos na educação e na produção científica, pois essa política permite que a democracia real seja ampliada dia a dia. De forma geral, os periódicos científicos no Brasil têm uma preocupação centrada nos benefícios que alguns e algumas pesquisadoras poderão reverter para seus periódicos, visto que tem como centralidade a promoção dupla das/dos cientistas e dos próprios periódicos, em outras palavras, buscam uma consolidação que está distante da luta democrática e da construção de qualquer processo de transformação da sociedade.

Os periódicos científicos de Geografia têm uma preocupação centrada no fortalecimento de uma classificação melhor diante dos classificadores nacionais e internacionais, com isso promovem uma tradição científica voltada para a centralização do conservadorismo acadêmico, um conservadorismo originado nos ideais da colonização e do imperialismo.

As revistas científicas de Geografia no Brasil sempre tiveram um papel de publicizar os trabalhos acadêmicos para a própria academia, desta forma, a distância desses periódicos quanto a sociedade tem apenas confirmado a distância da própria universidade. Nas últimas décadas as universidades brasileiras mostraram-se comprometidas em alcançar a sociedade diretamente, todavia ainda essa relação mostra-se não ideal.

As revistas científicas de Geografia ao priorizarem pesquisadores, pesquisadoras, laboratórios específicos, universidades e temas desqualificam as pesquisas que são realizadas fora da universidade. As escolas públicas são muitas vezes são ignoradas como fonte de conhecimento e da promoção de uma cultura científica, com isso por muito tempo alguns periódicos de Geografia não aceitavam publicações de docentes sem pós-graduação, também muitos periódicos não aceitavam trabalhos de estudantes de graduação. Ao contrário a Revista Ciência Geográfica foi fundada objetivando a construção de outra realidade científica no compromisso direto com a transformação da realidade.

OS IDEAIS ANTICOLONIAIS DA REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

> Criamos barreiras entre o conhecimento universitário e o não-reconhecido saber popular; dividimos em compartimentos os campos do saber, tornando ininteligíveis as descobertas e as proposições paralelas desenvolvidas no âmbito de uma ciência falsamente dita universalista; mas o mais grave de tudo é que convencidos da neutralidade do trabalho científico, temos sido usados pelo poder dominante para explicar o status quo com fatalismo, mormente através da educação que desenvolvemos, preparando a humanidade para aceitar passivamente tudo o que está aí, criando castas, privilégios, exclusividades e tentando explicar incoerências e contradições.
>
> *Álvaro José de Souza (1991)*

A não colonialidade da Revista Ciência Geográfica foi a base de sua fundação. O professor Álvaro José de Souza trouxe uma dimensão nova para as revistas de Geografia no Brasil: uma publicação efetivamente democrática, plural e fortalecedora da educação básica a partir da ciência geográfica. O papel anticolonial da Revista foi marcado pela participação democrática de docentes e discentes das escolas públicas e das universidades. Outro ponto significativo foi as inúmeras atividades de pesquisa desenvolvidas diretamente

nas escolas e publicadas posteriormente na Revista Ciência Geográfica, ou seja, nunca se preocupou com as classificações imperialistas e colonizadoras impostas por condições produtivistas.

Deste modo, os ideais da Revista sempre estiveram vinculados à promoção da resistência às narrativas hegemônicas de publicações vinculadas ao status quo, isto é, a Revista Ciência Geográfica luta contra a manutenção de uma ordem científica que desautoriza quem não faz parte de uma identidade burguesa a se manifestar. A Revista sempre procurou ser efetivamente democrática e dessa forma é oposição a toda forma de limite para a expressar o pensamento científico crítico e transformador da realidade.

A Revista Ciência Geográfica tem se consolidado como espaço de luta para a construção de um mundo melhor a partir da educação básica. Assim, o ensino de Geografia na escola não é apenas uma etapa para alcançar o ensino superior e sim uma condição real para a transformação da realidade. Essa valorização da educação básica é a base do pensamento científico revolucionário da Revista, pois ela sempre se envolveu diretamente com a sociedade na qual está vinculada e nunca permitiu que vozes locais fossem silenciadas, pois a Revista sempre foi historicamente espaço democrático.

A democracia organizada pela AGB/Bauru na Revista Ciência Geográfica fomentou local e nacionalmente a construção de um debate público no qual as pesquisas e as publicações consolidam a crítica a realidade e as necessidades da sociedade tendo como ponto de partida a educação geográfica na sala de aula da educação básica.

Neste sentido, entendemos que a Revista Ciência Geográfica é uma revista democrática, revolucionária e anticolonial, pois ela é um espaço contínuo de diálogos entre os diversos saberes e as necessidades reais do povo brasileiro. As publicações científicas da Revista sempre trouxeram contribuições significativas de estudantes de graduação e de docentes da educação básica. Essa filosofia anticolonial de não ter marginalizados na publicação científica mostra todo respeito ao conhecimento em toda a sociedade. Não existe discriminação científica na Revista Ciência Geográfica, isso demonstra o respeito a democracia na sua plenitude materializada em docentes, discentes e comunidade. Na Revista Ciência Geográfica não existe sub-representações.

Desta forma, frisamos que a Revista Ciência Geográfica promove uma ciência real, uma ciência que é feita por pessoas reais que vivenciam suas pesquisas, que almejam um mundo efetivamente melhor. Historicamente a Revista vem questionando as normas estabelecidas no campo acadêmico e se volta para a educação básica como fundamento para a promoção de diversidades nas perspectivas críticas e criativas. Desde o primeiro número a Revista tem se colocado na oposição de tudo que engessa e fragmenta o conhecimento científico voltado para a realidade da classe trabalhadora; assim, sempre realizou reflexões críticas que alcançaram, por oposição, o conceito de legitimidade quanto a autoridade científica promovida por veículos que selecionam um público específico para a publicação e para a leitura.

Professoras e professores da educação básica sempre foram silenciados por muitas publicações acadêmicas de Geografia, como se os conhecimentos e as práticas escolares não tivessem fundamentos científicos. A Revista Ciência Geográfica consolidou todo um conhecimento que foi ampliado historicamente nas salas de aulas contribuindo eficazmente para um debate mais representativo da/na sociedade brasileira.

A Revista Ciência Geográfica sempre priorizou a compreensão científica do Brasil a partir das realidades sociais, econômicas, políticas, naturais e culturais do Brasil, para isso nunca se aterrorizou com perspectivas hegemônicas e sempre deu voz para publicações que muitas vezes eram ignoradas em outros periódicos simplesmente pelo fato de ser efetivamente crítico ou mesmo o artigo ter outras metodologias ainda em construção.

A Revista Ciência Geográfica é um veículo de comunicação e de transformação da realidade, pois desafia sempre o status quo e permite que todas as pessoas críticas construam seus caminhos científicos e esses sejam publicados. Pessoas críticas que partem da necessidade de outro mundo com mais democracia, direitos humanos, mais pluralidade de ideias, defesa incondicional da natureza (e nós seres humanos como natureza) e mais compromisso com a classe trabalhadora.

A Revista Ciência Geográfica, portanto, historicamente tem contribuído para o fortalecimento de novos caminhos teóricos para a Geografia brasileira. A Revista não segue "modinhas", mas um compromisso firme em desafiar as dominâncias epistemológicas e promover a pluralidade de ideias pensando no bem de toda sociedade, em especial da classe trabalhadora. A Revista promove que diversas professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores, estudantes e comunidade sejam vozes da sociedade para a sociedade, com isso estabelece uma filosofia que todas as vozes sejam escritas e publicizadas. Assim, entendemos que existe o aperfeiçoamento do conteúdo científico sem ser apartado da realidade e com isso contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

É necessário criar um grupo de pesquisa para a Revista Ciência Geográfica, pois ela tem impactado diretamente na transformação da realidade por trazer novas teorias e composições epistemológicas que nos ajudam a entender e transformar a realidade brasileira. Por não ser parte do pensamento hegemônico colonizador a AGB/Bauru permitiu que outros conhecimentos surgissem para o aperfeiçoamento da ciência geográfica e com isso impactou, como ainda impactará, a própria realidade.

Éramos dois jovens estudantes, eu e o José Roberto Nunes de Azevedo, no Fala Professor realizado em Presidente Prudente no ano de 2003. Tínhamos fundado a Revista Cosmos em 2002 que tinha (como ainda tem) como propósito ser um veículo de uma Geografia Livre, uma Geografia Anticolonial. E encontramos no evento dois professores que nos acolheram muito com nossas ideias: Lourenço Magnoni Júnior e Wellington dos Santos Figueiredo.

Os professores Lourenço e Wellington comemoraram a fundação da Revista Cosmos e ficamos impressionados com o acolhimento, inteligência e coragem desses professores. Suas palavras foram inspiradoras tanto no sentido poético como no sentido de luta. Nós nunca tínhamos conhecidos editores de revista tão determinados a ampliar o conhecimento geográfico, pois eles apresentaram suas atividades e ficamos inspirados em construirmos um modelo de publicação e de luta como da AGB/Bauru.

Tivemos apoio imediato desses dois professores e editores. Eles não nos conheciam e ao dialogarmos sobre a Revista Cosmos nos trouxeram muito conhecimento, determinação e esperança. Foi uma conversa fantástica que durou todo o evento. Assim, entendemos que não eram professores e editores protocolares da ciência e sim revolucionários no seu papel educacional em transformar o mundo, em construir outra realidade.

Todo o trabalho dos professores Lourenço e Wellington está diretamente voltado para beneficiar toda a classe trabalhadora, para a valorização real da educação básica e para que o conhecimento escolar seja o conhecimento transformador da realidade. São professores comprometidos com um mundo melhor por meio da promoção de uma ciência geográfica transformadora da realidade. Esses dois professores são profissionais da educação vinculados a educação básica e por isso compreendem as dificuldades em ter o reconhecimento do conhecimento da escola por uma universidade colonizada e que tem como base os fundamentos do imperialismo como meta científica.

Deste modo, esses dois professores são fundamentais para toda a Geografia brasileira, são profissionais da educação que combatem diretamente toda as formas de hegemonia colonizadora.

Foram atacados muitas vezes por não fazerem parte desse meio imperialista, pois nunca oprimiram o pensamento crítico e sempre deixaram livre o caminho do conhecimento para a promoção de mundo melhor. Assim, Lourenço e Wellington desafiam todos os paradigmas dominantes, desde a fundação da AGB/Bauru com o professor Álvaro, e promovem a autonomia do conhecimento por meio da Revista Ciência Geográfica.

Professore e editores Lourenço e Wellington são o ideal de educadores e de transformadores da realidade pelo conhecimento científico, pois nunca se furtaram diante do medo e não se calaram diante das injustiças. Negam sempre tudo aquilo que não compreende o bem para todo povo brasileiro por meio de seus trabalhos como educadores, editores e diretores da AGB/Bauru; assim, sempre por meio de seus trabalhos questionam todas as narrativas hegemônicas colonizadoras e a valorizam saberes e experiências diversas.

Também é fundamental termos enorme gratidão a todos da AGB/Bauru que construíram a base de toda essa estrutura de pensamento e de ação. Agradeço imensamente ao diretor José Aparecido dos Santos e o vice-diretor Eli Fernando Tavano Toledo pela luta histórica e pela continuidade dessa história para o presente e o futuro.

Muito obrigado pela luta!

Muito obrigado por nunca deixarem ventos contrários alcançarem vocês!

Muito obrigado pela coragem em lutar pelo povo brasileiro por meio da educação científica!

Parabéns, Revista Ciência Geográfica!

REFERÊNCIAS

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia linguística**: dominação e liberdade. São Paulo: Contexto, 1991.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4163

UMA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA

A LINGUISTICS FOR GEOGRAPHY TEACHING: REFLECTIONS BASED ON ALVARO JOSÉ DE SOUZA´S CONTRIBUTIONS

LINGÜÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: REFLEXIONES A PARTIR DE LOS APORTES DE ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA

Livia Reis Dantas de Souza[1]
0000-0002-1563-0270
livia.dantas@alumni.usp.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Professora de Geografia da rede pública de educação básica do município de Cubatão-SP; doutoranda em educação científica, matemática e tecnológica pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1563-0270. E-mail: livia.dantas@alumni.usp.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Neste artigo busco traçar paralelos entre a pesquisa que desenvolvo sobre o ensino por argumentação em aulas de Geografia com as contribuições do professor Álvaro José de Souza na área de educação geográfica. Destaco das aproximações encontradas, em especial, os objetivos que compartilhamos do ensino e da aprendizagem da Geografia no enriquecimento de visões de mundo e na promoção de uma formação cidadã, e o poder da linguagem e do ato de falar que pode ser realizado por meio de processos argumentativos em sala de aula.

Palavras-chave: Álvaro José de Souza. Ensino de Geografia. Formação para cidadania. Argumentação.

ABSTRACT: In this article I seek to draw parallels between the research I am developing on teaching through argumentation in Geography classes and the contributions of Professor Álvaro José de Souza in the area of geographic education. Among the similarities found, I highlight, in particular, the objectives we share in teaching and learning Geography in enriching worldviews and promoting citizenship education, and the power of language and the act of speaking that can be achieved through argumentative processes in the classroom.

Keywords: Álvaro José de Souza. Geography teaching. Citizenship education. Argumentation.

RESUMEN: En este artículo busco trazar paralelismos entre las investigaciones que desarrollo sobre la enseñanza por medio de la argumentación en clases de Geografía con las contribuciones del profesor Álvaro José de Souza en el área de educación geográfica. Me gustaría destacar, entre las similitudes encontradas, en particular, los objetivos que compartimos en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en el enriquecimiento de las visiones del mundo y la promoción de la educación cívica, y el poder del lenguaje y del acto de hablar que se puede lograr a través de procesos argumentativos en el aula.

Palabras clave: Álvaro José de Souza. Enseñanza de Geografía. Formación ciudadana. Argumentación.

INTRODUÇÃO

Ao receber o convite para elaborar um artigo numa revista científica que homenagearia o ilustre mestre Álvaro José de Souza, confesso de partida que não possuía qualquer referência inicial sobre sua biografia e seu trabalho na educação geográfica. Antecipei-me para ir atrás de suas publicações e logo me deparei com a dificuldade de ter acesso a sua produção, tendo em vista que a maioria não estava disponível na rede. Como aluna da pós-graduação da Universidade de São Paulo, pude recorrer a dois livros que ele organizou e escreveu capítulos e também a sua mais conhecida obra, a "Geografia linguística: dominação e liberdade" (Souza, 1990) buscando encontrar pontes com a pesquisa que desenvolvo no doutorado. Os livros a que me refiro e que tive acesso por meio da Biblioteca Brasiliana da USP foram Paisagem, território, região: em busca da identidade (Souza, 2000) e Milton Santos: cidadania e globalização (Souza, 2000).

De pontes que encontrei com minha atuação docente e com minha pesquisa, falarei primeiro sobre sua preocupação explícita com o papel do professor de Geografia na promoção de uma

conscientização sobre as perversidades que estão postas nas relações socioespaciais. É perceptível em suas reflexões que seu interesse está em que nossa disciplina, e nós, enquanto professores, estejamos a serviço de propiciar aos alunos mais uma forma de decodificar o mundo, desvelando as ocultações que são propagandeadas e que ofuscam nosso entendimento sobre como ele funciona. É-nos dada a oportunidade de compartilhar das ferramentas linguísticas e de formas de raciocinar que possibilitem aos alunos usufruir delas na leitura e interpretação dos fenômenos geográficos, no reconhecimento das complexidades do mundo ao seu redor, e nisso reside todo o propósito do ensino de Geografia.

E, neste sentido, a leitura foi recompensadora. Conhecer sua trajetória na área permitiu verificar que temos muitas convergências sobre o que significa dar aulas de Geografia. Além disso, sua escrita é permeada por uma forma didática de expor suas ideias, trazendo exemplos cotidianos, o que torna suas reflexões palpáveis e compreensíveis, típico de um grande mestre.

Sobre a pesquisa que desenvolvi no mestrado (Souza, 2018) e continuo a desenvolver no doutorado, ao investigar as explicações geográficas e suas justificativas, ou *argumentos geográficos*, tanto nas produções acadêmicas quanto nos argumentos que são produzidos pelos alunos na sala de aula, o que temos em comum ficou ainda mais evidente na obra *Geografia linguística: dominação e liberdade* (Souza, 1990). Dando ênfase a sua assertiva, "*O ato de falar é, em grande parte, um ato político*" (Souza, 1990, p. 12), equipar os alunos com múltiplos repertórios na escola, dando voz e valorizando os repertórios que eles trazem de suas vivências, contribui ao exercício de sua participação política efetiva de maneira a poder contribuir na promoção da cidadania. Combinar esses idiomas, o científico e o cotidiano, nas aulas de Geografia, pode constituir um ensaio que permitirá, quiçá, que os futuros cidadãos se expressem e possam compreender os demais num debate coletivo, dialógico e fundamentado para a resolução de problemas e as necessárias tomadas de decisão que encontrarão em seus percursos.

Explicitar essas pontes, tanto dos objetivos da educação geográfica quanto do papel da argumentação científica nas aulas de geografia, como uma nova língua a ser aprendida, são as discussões que aprofundaremos neste artigo em que, a minha maneira, busco prestar minha homenagem ao saudoso professor Álvaro José de Souza.

DOS OBJETIVOS DA AULA DE GEOGRAFIA: PARA QUE ENSINAMOS/APRENDEMOS GEOGRAFIA? REFLETINDO A PARTIR DAS IDEIAS DE ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA

> Lamentavelmente, uma massa cada vez mais expressiva da humanidade tem sonegada a luz da compreensão do mundo, e, mesmo constituindo numericamente em algo extremamente poderoso, não é capaz de usufruir deste 'handicap' por conta da inconsciência. É nesse sentido que para o cientista social ou para segmentos responsáveis pelo processo educacional e pelos meios de comunicação de massa, essa necessidade de entender a teoria como elemento essencial à prática se torna fundamental; trata-se da necessidade de ter clara uma 'leitura do mundo', devidamente decodificado, permitindo a esse grupo de profissionais atingir as maiorias alijadas pela tecnologia excludente e, por isso mesmo, silenciadas, dando-lhes conta de que não são cidadãos de segunda ou de terceira classe (ou nem sequer cidadãos); é fundamental que essa grande massa de pessoas possa ser levada a decodificar o mundo que as cerca e as isola, para que possam se mobilizar na defesa de seus legítimos direitos de participar das conquistas da humanidade, até porque sua participação na construção dessas conquistas efetivamente ocorre (Souza, 2000a, p. 68).

Subsidiada pelas reflexões do professor Álvaro, temos em mãos um dever e um grande desafio como professores de Geografia. Muito mais do que transmitir conceitos, princípios e raciocínios próprios da disciplina, seguindo sua linha de pensamento, é preciso humanizar esse instrumental, no sentido de que eles adquiram significado e propósito pelos alunos na compreensão do mundo que os cerca, e muitas vezes os cerceia. Para Álvaro, a Geografia é uma ciência humana mais do que uma ciência dos espaços-territórios e, desse modo, reforça a ideia de que os problemas da cidade e do campo são problemas não dos espaços em si, mas das pessoas que ocupam esses espaços. Ou seja, a humanização do espaço da cidade depende de que haja essa consideração de que os espaços não são abstratos, e mais, que eles pertencem aos cidadãos, sejam eles do campo ou da cidade. São essas pessoas que lidarão com os problemas socioespaciais de seu cotidiano. Desse modo, é preciso que haja intencionalidade por parte do educador, que haja uma abordagem que não deixe o mundo real do lado de fora da sala de aula, numa perspectiva que se alinha à formação para a cidadania[2]. Assim como o professor Álvaro, bebemos da mesma fonte com Milton Santos em "O Espaço do Cidadão" (2011), no qual defende que a cidadania que se almeja alcançar não é apenas fruto de uma herança, mas de uma conquista coletiva num processo que é infindável. Para Santos (2011), essa cidadania se aprende, se conquista e se enraíza na cultura. O processo de escolarização, portanto, abriga grande potencial de propiciar aprendizagem que possa vir a se realizar na participação cidadã. Já a Geografia possui o trunfo de poder abordar essas questões, pois investiga, analisa e busca explicar, ou dar chaves de interpretação às causalidades e consequências do sistema mundo capitalista que afetam a cada indivíduo em sua cidadania nas distintas escalas espaciais. A localização das pessoas e o seu nível social e de renda favorecem ou limitam o acesso a bens e serviços, ou seja, a depender da localização geográfica no espaço urbano em que o indivíduo se encontre, garantem-se mais ou menos direitos em função da divisão internacional do trabalho[3]. O crescimento econômico planejado por uma ordem estrangeira ao local seleciona espaços em que existe um desenvolvimento efetivo, acesso aos bens e serviços, em detrimento de outros lugares, produzindo fragmentação ou segregação espacial. Resumidamente, ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está, das condições geográficas preexistentes, o que está atrelado ao acesso aos bens e serviços próximos. Um exemplo disso são as periferias em grandes cidades: a localização geográfica da periferia não remete apenas à distância ao centro, mas às disparidades de salários, aos preços, às qualidades e quantidades da informação e dos serviços oferecidos, às perspectivas para o futuro, bem-estar, e à participação nas decisões político-administrativas. Essa condição de repartição espacial das classes sociais é um fenômeno urbano que confere diferentes situações de pobreza e graus de cidadania aos indivíduos.

Sendo essa a realidade em que estamos inseridos, nós e nossos alunos, com diferentes níveis de percepção acerca disso, nosso papel deve ser o de direcionar o despertar de nossos alunos sobre essa condição. No contexto da sala de aula, precisamos mediar esse entendimento e direcionar a essa visão mais crítica sobre o mundo e sobre a lógica econômico-espacial predominante.

E mais. É preciso trabalhar com a historicidade dos fenômenos e com os imaginários geográficos. Ou seja, o que está é impermanente, não foi sempre assim nem será sempre assim. Destarte, o conhecimento geográfico seria determinante para essa compreensão. Se o aluno analisa o território onde ele vive e percebe que as dinâmicas não devem ser como são, ele pode contribuir na transformação da realidade. Viria daí o estímulo ou a motivação para subverter a ordem com ideias,

como as de gerar e formular projetos para seu território, para sua cidade. É preciso que se desperte também para o fato de que o espaço geográfico é ativo e passivo, fator e reflexo da sociedade, e por isso mesmo passível de mudanças. A interpretação multilateral das realidades locais, das cidades, pode ampliar o grau de consciência dos alunos. Daí se coloca a necessidade de se ampliar as leituras, de compartilhar significados, de construir uma base para a compreensão da realidade para promover um ensino para a cidadania a todos.

O Ensino de Geografia deve dedicar-se, então, a ser uma possibilidade desalienante, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do espaço geográfico dos/aos alunos. Ademais, o Ensino de Geografia deve visar a que os alunos tenham contato com diversas abordagens que possam habilitá-los a, futuramente, refletir sobre como promover igualdade no acesso aos bens e serviços e resolver problemas vivenciados, centrando na efetiva realização de direitos; enfim, efetivamente, exercer sua cidadania em seu território.

Essa concepção sobre o propósito do ensino de Geografia, dentro do que o professor Álvaro propunha, também é compartilhada por outros pensadores da área.

Palacios (2012) reitera essa interpretação ao discorrer sobre o Ensino de Geografia. Ele sintetiza a importância da Geografia Escolar "na formação de cidadãos geograficamente informados e conscientes das potencialidades e limitações dos territórios que habitam" (Palacios, 2012, p. 132). A fim de atingir a formação cidadã, a educação geográfica deveria acontecer com as seguintes características: alteridade na escola, familiarização do aluno com a estrutura territorial e sua vinculação com instituições democráticas, exercício dos direitos cívicos, promoção de legitimidade da diversidade de pontos de vista, desenvolvimento da capacidade de argumentar e debater, estímulo ao pertencimento. A ideia é que os alunos possam "pensar globalmente e atuar localmente em benefício de seus espaços e comunidades" (Palacios, 2012, p. 133).

Dissertando, especificamente sobre a Educação Geográfica, Moraes e Castellar (2010), a definem como uma educação cujo objetivo é auxiliar o aluno a fazer a leitura e interpretação do espaço local e global, para que saiba fazer uso dos direitos e deveres do cidadão. As autoras descrevem, ainda, as competências desejáveis à aprendizagem de Geografia para a cidadania. Segundo elas, essas competências envolveriam saber utilizar os conceitos e as ideias científicas por meio de termos e palavras apropriados ao contexto; construir argumentos científicos relacionando os conteúdos científicos com a prática cotidiana; ler e interpretar os códigos da cartografia; saber fazer uso de conceitos que estruturam a Geografia Escolar, como o de território, região, sociedade, natureza, lugar, paisagem, espaço geográfico; articular Geografia da natureza e do homem; reconhecer-se como integrante e produtor do espaço em que vive; e perceber contradições no âmbito local e global.

Nessa perspectiva, será preciso planejar aulas para que os futuros cidadãos sejam capazes de delinear cenários e analisar mudanças sociais, políticas, tecnológicas, culturais, econômicas, ambientais e espaciais, bem como compreender a globalização e as relações global-local. Além disso, reconhecer as características da época histórica vivida, identificar as concepções ideológicas que prevalecem e ter visão ampla das dinâmicas da atualidade na busca por alternativas de ação. Essas são aprendizagens indispensáveis para a formação crítica que se almeja atingir por meio das aulas de Geografia. Vinte quatro anos se passaram, e as preocupações do professor Álvaro José de Souza para ensinar e aprender Geografia permanecem atuais. O desafio que ele nos colocava ainda está posto e carece de ser assumido e realizado.

Por fim, comunicar essas ideias por meio do diálogo é uma competência imprescindível. Daí a necessidade de estabelecer uma linguagem fundamentada e clara a todos, somada a configuração de um ambiente em que se sinta segurança de expressar e acolher as ideias, de ouvir e compreender, de falar e ser compreendido. Nesse sentido, as teorias e explicações que a Geografia acadêmica produz e oferece devem ser reconstituídas, traduzidas para serem aprendidas na escola. Defender pontos de vista com justificativas e embasamento teórico validado, reconhecer e avaliar o ponto de vista do outro, numa linguagem comum, são habilidades intrínsecas a todo esse projeto e devem fazer parte das aprendizagens da Geografia que visa à formação para a cidadania.

DA GEOGRAFIA LINGUÍSTICA A UMA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: O ATO POLÍTICO DO FALAR E A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS E EXPLICAÇÕES GEOGRÁFICAS NA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

> Não se trata unicamente de falar e não ser entendido. Trata-se, principalmente, de ser obrigado a falar o que não se entende e impedido de falar o que é entendido. (Souza, 1990, p. 32-33).

Na obra *"Geografia linguística"* (Souza, 1990), Álvaro José de Souza trata mais especificamente do poder que a imposição de uma língua conferiu aos colonizadores na conformação dos Estados Nações ao redor do mundo. No Brasil, menciona o colonialismo europeu que destruiu línguas nativas e impôs novos padrões linguísticos atendendo a missão da criação do mito da ideia de Brasil, dos símbolos, a língua como mais um elemento constituinte, mas que não condizem com a realidade de ocupação territorial que antes aqui vigorava. Traz as comunidades originárias e os escravizados como exemplo que destoa dessa realidade unificadora de um Brasil de todos, confrontando o território real e o território forjado do poder.

Fazendo um paralelo da imposição cultural de uma linguagem com o que ocorre na sala de aula, é muito comum que os professores adentrem esse ambiente seguindo o molde colonial, com discursos prontos, incompreensíveis à primeira vista, visando transmitir todo o conhecimento adquirido nos bancos universitários. De fato, deve soar estranho a um aluno recém-chegado aos anos finais do ensino fundamental todo esse vocabulário forasteiro, com termos completamente novos – *antropomórfico, intemperismo, tectônica de placas, biomas* - que lhes é imposto, via de regra, pelo currículo. Decorre em geral que se abandona todo um modo próprio de comunicar o que se sabe, em nome desse novo idioma que vem a ser predominante na escola. Com esse movimento perde-se um recurso precioso aos professores que daria suporte a suas aulas: o raciocínio próprio dos alunos que está presente em seus discursos em sala de aula.

Uma necessidade premente é reconhecer e incorporar a linguagem que o aluno traz de suas vivências pretéritas, cotidianas, em nossos planos de ensino. Não para nos contentarmos e nos mantermos nelas, mas para reconhecer a estrutura e as raízes daquilo que o alunado traz de aprendizado de sua geografia cotidiana, daquilo que ele sabe de sua geografia vivida para além da sala de aula, para que minimamente um diálogo possa se estabelecer entre alunos e professor. Conhecer o repertório dos alunos permite que criemos estratégias para associar o conteúdo ao que eles já sabem, enriquecendo e ampliando seus conhecimentos, suas construções e os modelos explicativos que eles já possuem. A hierarquia dos conceitos escolares acima dos cotidianos deve ser rompida e devemos estabelecer um

novo idioma em nossas aulas, uma linguagem de complementariedade entre o conhecimento prévio e o conhecimento escolar de modo a proporcionar aos alunos um ser/estar, agir e falar que o empodere em suas vivências enquanto cidadão do mundo.

Nesse sentido, promover o processo de argumentação[4] na sala de aula é uma possibilidade de termos algum acesso ao que se passa na mente dos alunos e de aprofundarmos conhecimentos. De acordo com Jiménez-Aleixandre e Erduran (2008), a argumentação confere acesso aos processos cognitivos e metacognitivos, através do compartilhamento e externalização dos processos individuais de forma pública. Expor as ideias em sala de aula é algo atípico em aulas mais conservadoras e tradicionais. Salas de aula silenciosas, em que só se ouve a voz do professor, são avessas à promoção do ensino por argumentação. Para dispor do que a argumentação oferece de melhor, o empoderamento através do pensamento crítico, que implica na busca de evidências para as escolhas feitas e das competências comunicacionais, é preciso conceder a liberdade de fala e dar protagonismo aos alunos, com consideração e respeito ao seu "idioma" prévio. Ao longo das aulas, é possível promover o debate das ideias acerca de um conteúdo que está sendo trabalhado, propondo argumentar sobre situações problemas do cotidiano, como as de deslizamento de terra, de enchentes e inundações na cidade, por exemplo, que abrange a possibilidade de se compreender melhor como o modelado do relevo, a cobertura vegetal, os tipos de rocha e os usos do solo interferem em cada um dos fenômenos, dando a chance de que os alunos utilizem de seus conhecimentos prévios acerca de suas vivências com essas situações e ampliando com os novos conceitos passíveis de ser aprendidos nas aulas de Geografia. Associado à alfabetização científica, o ensino por argumentação proporciona o enriquecimento dos repertórios dos alunos. Assim, a argumentação propicia atribuição de significado ao conhecimento científico, a enculturação da prática científica e a constituição dos critérios epistêmicos em Ciências, para produzir, comunicar e avaliar o conhecimento produzido. Falar, discutir, embasar os argumentos e justificativas sobre o conteúdo de Geografia permite que o vocabulário desse novo idioma vá sendo incorporado. Por fim, a argumentação favorece o desenvolvimento de raciocínios em que os alunos devem fazer escolhas entre teorias e princípios que balizam o argumento ou estabelecimento de critérios para avaliar conhecimentos, bem como a validade das evidências e das alegações contidas nos argumentos.

Dentre outras aprendizagens atreladas estão o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de persuasão, defesa de pontos de vista, justificação, oposição e embasamento de ideias uma vez que os alunos devem ser incentivados a argumentarem uns para os outros. A argumentação

> tende a possibilitar também que os estudantes façam uma melhor tomada de decisões em contextos cotidianos, pois desenvolvem capacidades relacionadas à avaliação de múltiplas evidências e pontos de vista, [...] pode ajudar os estudantes a desenvolverem consciência social, principalmente em momentos em que acatam ou refutam ideias, advindas dos colegas ou outras fontes distintas (Ferraz, 2015, p. 46).

A argumentação culmina numa explicação geográfica embasada que poderá servir aos alunos na produção de suas ideias, na solução de problemas e na tomada de decisões em seu cotidiano. Essa aprendizagem envolve competências comunicativas, pensamento crítico e construção de conhecimento de maneira colaborativa, que são elementos basilares à sua efetiva participação cidadã. Nessa proposta dá-se protagonismo aos alunos, instrumentando-os com conhecimentos conceituais e procedimentais que os habilitam a exercer sua cidadania, dando-lhes voz para que suas demandas sejam ouvidas e,

sobretudo, atendidas. Dessa forma, mais uma vez retomamos a ideia da promoção da cidadania como um dos objetivos das aulas de Geografia associadas ao ensino por argumentação, pois *"A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada."* (SANTOS, 2011, p. 83, grifo nosso). Para reclamar sua cidadania é preciso investir no aluno de modo a que possa defender seus direitos, de maneira embasada em conhecimentos e evidências validados, para ter acesso a todos os bens que a sociedade lhe empresta. Assim, abre-se um caminho e mais um desafio posto a nós professores de Geografia em nosso labor educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou explorar algumas ideias presentes no pensamento do professor Álvaro José de Souza sobre o ensino de Geografia e a formação para a cidadania e, nesse contexto, aproveitamos para traçar relações com as potencialidades pedagógicas do ensino por argumentação, como uma nova linguística para a área. Cooperar para que os alunos possam argumentar e reivindicar seus direitos cidadãos sobre seu espaço geográfico vivido de modo fundamentado e considerando a multiplicidade de pontos de vista emerge como um caminho viável e promissor para reforçar o papel da Geografia como um conhecimento poderoso de ser aprendido em sala de aula. As homenagens ao professor Álvaro seguirão vivas na medida em que pudermos continuar seu legado de buscar promover intencionalmente uma formação de pensamento crítico e de conscientização de nossos alunos sobre os fenômenos socioespaciais em nossas aulas de Geografia.

NOTAS

2 Em Santos (2011), a cidadania relaciona-se especificamente aos bens e serviços básicos ao acesso da população, além da consciência da realidade enquanto um todo, de uma percepção e compreensão das dinâmicas e dos ditames que rondam nosso mundo. A cidadania refere-se ao indivíduo e a seus direitos concretos e individualizados. Cidadania se aproximaria ao princípio de igualdade, sendo que ela precisa ser concretizada em leis e normas para ter validade. O percalço está entre o cumprimento do princípio de igualdade da cidadania e a desigualdade social própria do sistema capitalista e da sociedade de classes. Sincronicamente, a cidadania para Álvaro José de Souza está atrelada à seguinte concepção: "... a discriminação dos direitos básicos, a negação do transporte, a negação do saneamento, a negação da oferta de serviços, a negação do trabalho... é a negação do direito à vida. Porque entendemos, a vida se inicia efetivamente no momento em que a pessoa nasce, estendendo-se até o momento de sua morte. Se somos profissionais ligados a uma Ciência Social, a uma ciência que deve ter como prioridade o homem, a vida deve ter, para nós, uma conotação muito mais ampla: a vida não é somente o direito a vegetar, crescer, mas sim o direito a usufruir de toda e qualquer conquista que a humanidade consiga obter, e quando estas conquistas são benéficas apenas para uns poucos mas são negadas, inacessíveis a uma grande maioria, a uma grande massa da população mundial, estamos negando a essa mesma massa o direito à vida e talvez nós, cidadãos comuns, não detentores do poder, não estejamos tendo também o pleno direito à vida" (Souza, 2000a, p. 201).

3 "Não há homogeneidade, não há igualdade de direitos, não há um espaço igual para todo cidadão" (Souza, p. 170, 2000b).

4 Por argumentación se conoce esa capacidad de relacionar explicaciones y pruebas, o en otras palabras, de evaluar el conocimiento en base a las pruebas disponibles. (Jiménez-Aleixandre, 2010,

p. 11). A argumentação é entendida como uma atividade pertencente ao discurso que tem por função a justificação de pontos de vista, considerando objeções e perspectivas alternativas, cujo objetivo é tornar mais aceitáveis os pontos de vista em questão. A argumentação envolve em si elementos de explicação e justificação, que podem servir à persuasão e, ainda, à propiciação de avaliação de ideias e à comunicação, com abertura para validação em debate diante de diferentes interpretações (Leitão, 2011).

REFERÊNCIAS

FERRAZ, A. T. **Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas de física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. Argumentation in Science Education: An Overview. In: JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. **Argumentation in Science Education:** Perspectives from Classroom-Based Research. Dordrecht: Springer, 2008.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. **10 ideas clave:** competencias em argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Ed. Gráo, 2010.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MORAES, J. V. ; CASTELLAR, S. M. V . Aprendizagem baseada na resolução de problemas/ PBL: Uma proposta para o ensino de Geografia. **Espaços da Escola** (UNIJUÍ), v. ano 20, p. 11-18, 2010.

PALACIOS, F. A. Apontamentos sobre construção da Geografia educacional no Chile. In CASTELLAR, S. M. V. et al. (Org.) **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. In SILVA, E. ; NEVES, G. R.; MARTINS, L. B. (orgs.) **Milton Santos: o espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SOUZA, A. J. **Geografia linguística: dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 1990.

SOUZA, A. J. Milton Santos: da produção metodológica à consecução a prática. In Simpósio Multidisciplinar Internacional: o pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização. (I.: 1997: Bauru, SP). **Anais[...]** Milton Santos: cidadania e globalização. São Paulo: Saraiva; Bauru, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2000a.

SOUZA, A. J. Urbanização versus humanização. In Simpósio Multidisciplinar Internacional: o pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização. (I.: 1997: Bauru, SP). **Anais[...]**. Milton Santos: cidadania e globalização. São Paulo: Saraiva; Bauru, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2000a.

SOUZA, A. J. et al. Brasil: território de todos, território de alguns. In SOUZA, A. J. et al (org.). **Paisagem, território, região:** em busca da identidade. Cascavel, UNIOESTE, 2000b.

SOUZA, L. R. D. **Potencialidades do conceito de território e da argumentação para a formação cidadã em aulas de Geografia**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4164

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS COM INOVAÇÃO EM PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA-IPEGEO

CONTINUING TEACHER TRAINING AND TEACHING GEOGRAPHY: EXPERIENCES WITH INNOVATION IN GEOGRAPHY TEACHING PROPOSALS–IPEGEO

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA–IPEGEO

Lana de Souza Cavalcanti[1]
0000-0001-9463-2663
lana@ufg.br

Marielly de Sousa Miranda[2]
0000-0003-1703-8673
mariellymiranda@outlook.com

Josiane Silva de Oliveira[3]
0000-0003-3595-1976
josieaveiro5@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Professora no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9463-2663. E-mail: lana@ufg.br.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1703-8673. E-mail: mariellymiranda@outlook.com.

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3595-1976. E-mail: josieaveiro5@gmail.com.

Artigo recebido em dezembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O artigo discute a importância do ensino de Geografia para a compreensão da dimensão espacial da realidade, destacando o uso de metodologias inovadoras para fomentar o pensamento teórico dos estudantes. O empenho em experimentar inovações no ensino justifica-se pela persistência de práticas pedagógicas centradas na reprodução de conteúdo, desarticuladas da vida social e cotidiana dos alunos, o que dificulta seu desenvolvimento intelectual. O texto apresenta e discute a proposta didática intitulada "Inovação em propostas de ensino de Geografia – IPEGEO", desenvolvida no âmbito de uma pesquisa que está em andamento na Universidade Federal de Goiás. O objetivo desta investigação é experimentar práticas de mediação didática inovadoras para o ensino de Geografia, com foco na cidade e na vida urbana cidadã em Goiás. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter colaborativo/participante, envolvendo professores e futuros professores de Geografia na experimentação da metodologia proposta, incluindo a possibilidade de produção de materiais didáticos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Percurso de mediação didática. Inovação. Formação docente. Pensamento geográfico.

ABSTRACT: The article discusses the importance of Geography education for understanding the spatial dimension of reality, highlighting the use of innovative methodologies to foster students' theoretical thinking. The effort to experiment with teaching innovations is justified by the persistence of pedagogical practices focused on content reproduction, disconnected from students' social and everyday lives, which hinders their intellectual development. The text presents and discusses the didactic proposal titled "Innovation in Geography Teaching Proposals – IPEGEO," developed within ongoing research at the Federal University of Goiás. This investigation aims to experiment with innovative didactic mediation practices for Geography education, focusing on the city and urban civic life in Goiás. The research adopts a qualitative, collaborative/participatory approach, involving Geography teachers and pre-service teachers in experimenting with the proposed methodology, including the possibility of producing teaching materials.

Keywords: Geography education. Didactic mediation pathway. Innovation. Teacher training. Geographical thinking.

RESUMEN: El artículo discute la importancia de la enseñanza de Geografía para la comprensión de la dimensión espacial de la realidad, destacando el uso de metodologías innovadoras para fomentar el pensamiento teórico de los estudiantes. El esfuerzo por experimentar innovaciones en la enseñanza se justifica por la persistencia de prácticas pedagógicas centradas en la reproducción de contenidos, desvinculadas de la vida social y cotidiana de los alumnos, lo que dificulta su desarrollo intelectual. El texto presenta y discute la propuesta didáctica titulada "Innovación en Propuestas de Enseñanza de Geografía – IPEGEO", desarrollada en el marco de una investigación en curso en la Universidad Federal de Goiás. El objetivo de esta investigación es experimentar prácticas innovadoras de mediación didáctica para la enseñanza de Geografía, con énfasis en la ciudad y la vida urbana ciudadana en Goiás. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter colaborativo/participativo, involucrando a profesores y futuros profesores de Geografía en la experimentación de la metodología propuesta, incluyendo la posibilidad de producir materiales didácticos.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Trayectoria de mediación didáctica. Innovación. Formación docente. Pensamiento geográfico.

INTRODUÇÃO

A Geografia tem uma significativa contribuição à escola, propiciando aos alunos a possibilidade de compreender a dimensão espacial e de evidenciar, na espacialidade, elementos centrais da produção e das contradições da sociedade. A apropriação desses elementos de maneira autônoma pelos estudantes, permitindo-lhes ir além dos contextos específicos abordados em sala de aula, ocorre pela construção de um modo de ver e pensar a realidade própria da Geografia: o pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019). Nessa perspectiva, a formação desse modo de pensar constitui-se como meta da Geografia na escola. Diversos estudos têm reforçado essa meta ao destacar a relevância social da Geografia, ressaltando ser esse pensamento essencial para a análise crítica das diversas realidades e para capacitar os cidadãos a atuarem de forma consciente sobre elas.

Nas últimas três décadas, houve avanços significativos nas propostas de ensino de Geografia, especialmente com propostas de metodologias diferenciadas, de abordagens críticas dos conteúdos e das linguagens, visando promover a aprendizagem efetiva dos estudantes. No entanto, avaliações qualitativas realizadas em estudos anteriores revelam que ainda persistem práticas de ensino incapazes de promover o desenvolvimento dos estudantes em relação aos processos que se instalam e exercem influência nas espacialidades por eles produzidas. Essas práticas conduzem a uma aprendizagem encapsulada (Engeström, 2002), por meio da qual os conteúdos são assimilados de forma desarticulada entre si e do seu contexto de vida, tendo como consequência o não desenvolvimento teórico, intelectual e social desses discentes. De outro modo, defendemos a aprendizagem significativa e transformadora, que requer a implicação dos sujeitos – professores e estudantes – em uma relação cognitiva com os objetivos de conhecimento, como objeto de pensamento, e que se posicionem ativamente com eles.

Tendo isso em vista, o presente trabalho busca apresentar reflexões teórico-metodológicas sobre proposições didáticas inovadoras para a Geografia escolar, especificamente a partir da proposta intitulada "Inovação em propostas de ensino de Geografia (IPEGEO)". Essas reflexões são parte dos resultados preliminares da pesquisa denominada "Inovação em propostas de ensino de Geografia: estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica", que está sendo desenvolvida no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e conta com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa de Goiás (FAPEG). O objetivo central da pesquisa é proporcionar a construção e a experimentação de produtos inovadores direcionados ao ensino dos conteúdos geográficos em situações práticas de mediação didática para o estudo de cidade e da vida urbana cidadã no contexto do território goiano.

Tal enfoque se desenvolve diante da necessidade de apontar caminhos para um ensino de Geografia significativo, que procure conduzir os estudantes à atividade de aprendizagem (Leontiev, 2004). A relevância dessa proposta está na superação de desafios enfrentados nas escolas, tendo em vista avançar na efetivação de práticas inovadoras por meio do estreitamento da relação entre universidade e escola, articulação entre ensino e pesquisa, formação docente autônoma e autoral, valorização do profissional docente, realização do processo de ensino e aprendizagem a partir da problematização e investigação da realidade e da incorporação de práticas de ensino (atividades escolares) inovadoras em um mundo hiperconectado.

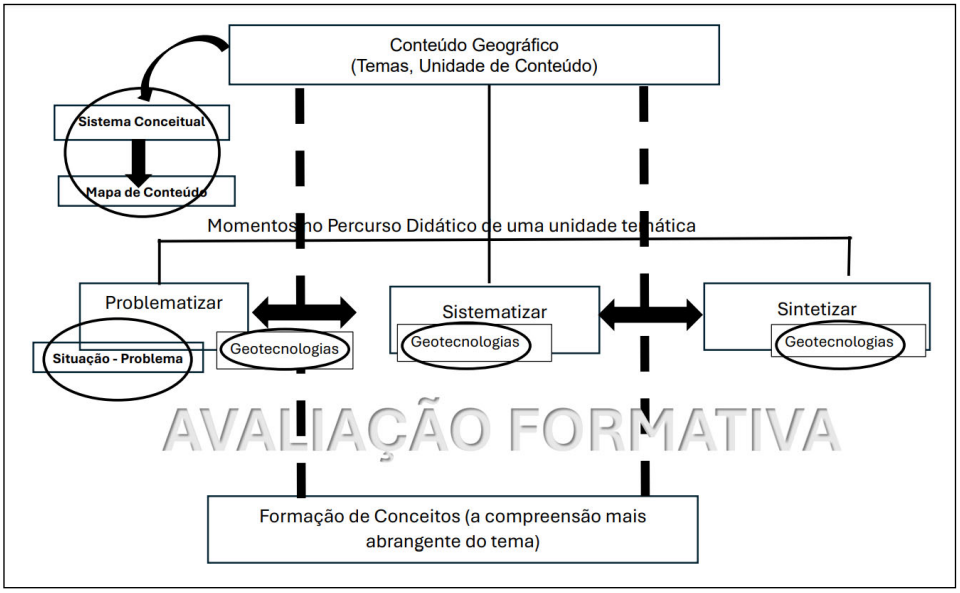
A inovação é um desafio assumido pela equipe da pesquisa e, nessa proposta, é entendida como emancipadora, como ação que vai além de questões meramente técnicas, que têm mais articulação com os conhecimentos dos alunos, com os conhecimentos locais. Consiste, segundo Veiga (2003), em novas

práticas que insurgem como resistência a ações regulatórias impostas no âmbito institucional, por sua intencionalidade estar atrelada a princípios de autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos no processo.

Para consolidar os estudos, a pesquisa e a difusão dos conhecimentos construídos nessa área, tal investigação tem sido realizada na modalidade de pesquisa colaborativa, cujos procedimentos previstos estruturam-se a partir da abordagem qualitativa de caráter colaborativo/participante (Ibiapina, 2008). Essa modalidade possibilita mais contato entre os sujeitos participantes da pesquisa, coprodução de conhecimentos, reflexão e formação compartilhadas, em torno de problemáticas e de objetivos propostos pelos sujeitos. Dentre os procedimentos realizados, destacam-se o levantamento e a análise bibliográficos, a realização de debates com professores, a execução de atividade formativa com professores de Geografia, o acompanhamento da experimentação de propostas de ensino articuladas ao IPEGEO, em escolas do ensino básico, incluindo o uso e a produção de materiais didáticos. Por conseguinte, buscamos estruturar o trabalho em três momentos: esta seção introdutória; a Seção 2, que apresenta a proposta do IPEGEO; e a Seção 3, com o relato das atividades formativas realizadas até o momento e as contribuições evidenciadas.

INOVAÇÃO EM PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: CONHECENDO O IPEGEO

A metodologia IPEGEO foi construída no âmbito da Rede Colaborativa de Ensino de Cidades e Cidadanias (Recci), composta por estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia, docentes das respectivas instituições, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Jataí (UFJ) e professores de Geografia da Educação Básica de Goiás. Essa Rede tem se dedicado a realizar estudos colaborativos, a desenvolver experiências formativas inovadoras (como a Sala de Professores de Geografia) e cursos de formação continuada para docentes no estado de Goiás. A metodologia IPEGEO, que tem sido a base para os trabalhos da Rede, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001) e foi construída a partir do diálogo entre diversas referências, que resultaram em um sistema não linear, retratado na Figura 1:



Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2024).

Figura 1. Inovação em propostas de ensino de Geografia (IPEGEO).

A base da IPEGEO é o percurso de mediação didática para a formação do pensamento geográfico desenvolvido por Cavalcanti (2014). A proposta centra-se na possibilidade de o professor apropriar-se, ao iniciar seu trabalho de planejamento de uma aula ou um conjunto de aulas referentes a uma unidade de conteúdo determinada, de um modo de organização que servirá de "guia" para a abordagem do conteúdo referido com vistas à mobilização dos estudantes e à construção de reflexões a partir de conhecimentos sistematizados. Para isso, são colocados os passos a serem seguidos no percurso: problematizar, sistematizar e sintetizar, conforme apresentado na Figura1.

Esse percurso didático foi amplamente replicado em diversas pesquisas após a sua criação, sobretudo em pesquisas de mestrado e doutorado (Moura Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022). A indicação para definir esse sistema está ancorada na Teoria Histórico-Cultural, especificamente nas orientações de Vigotsky (2001). Considerando essas referências, é dada ênfase à meta de formar conceitos geográficos para desenvolver o pensamento teórico dos alunos.

No processo de formação de conceitos, é necessário definir um sistema conceitual que auxilie na organização dos aspectos que envolvem o tema e na escolha dos elementos a serem priorizados na abordagem com os estudantes. Essa sugestão parte do entendimento de que os conceitos nunca estão isolados, eles estão conectados por uma rede de significados e sua formação e compreensão está atrelada a essa rede (Morais 2022; Vigotski, 2001). Por esse motivo a elaboração do sistema conceitual tem o potencial de "[...] organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes" (Morais, 2011, p. 165-166).

Com base no Sistema Conceitual definido e estruturado pelo professor, é possível construir o mapa de conteúdos (Díaz; Porlán; Navarro, 2018), que orienta a estruturação dos conteúdos a serem explorados em relação ao tema. Juntas, essas duas referências fundamentam e permitem a demarcação dos principais conceitos, conteúdos e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes no estudo da referida unidade de conteúdo. Essas referências permitem ao professor mais segurança e intencionalidade ao lidar com o tema e melhor definição e conscientização dos objetivos a serem alcançados com a aula, ou conjunto de aulas a serem ministradas.

A IPEGEO, conforme pode ser visualizado na Figura 1, indica que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva com os alunos, após a etapa preliminar do planejamento do professor, com definição do sistema conceitual, mapa de conteúdos e atividades a serem realizadas, contemplando três etapas ou momentos, não lineares, a saber: a **problematização**, que consiste em, a partir do contexto e do conhecimento prévio dos alunos, mobilizá-los a pensar sobre o tema, sobre a necessidade de conhecer o tema a ser trabalhado ao longo do processo de ensino; a **sistematização**, na qual são disponibilizados instrumentos teóricos da ciência geográfica que levem os estudantes a pensarem a respeito do que foi problematizado; e a **síntese**, etapa em que os alunos são conduzidos a refletirem, experimentarem e construírem soluções e respostas para os dilemas trabalhados ao longo do percurso, utilizando o conhecimento construído.

Para realizar o primeiro momento do percurso que se refere à problematização, a proposta é construir-se, previamente (ou juntamente com os alunos), uma situação-problema (Meirieu, 1998). Essa situação, apesar de considerar o espaço de vivência dos estudantes e de suas experiências, não pode ter sua resolução conquistada a partir de reflexões meramente empíricas, ela precisa ser elaborada de modo a exigir reflexões teóricas; ademais, para respondê-la os estudantes têm que mobilizar conceitos

geográficos. Com a situação-problema colocada, é preciso que o professor conduza os estudantes a se questionar sobre elas. Cavalcanti (2024, p. 145) destaca os principais questionamentos: "onde a situação-problema ocorre? Por que ocorre ali e não em outro local? Como é esse local?". Esses questionamentos buscam mobilizar os estudantes a começarem a refletir sobre a dimensão geográfica da situação colocada, preparando-os para os próximos momentos da aula ou conjunto de aulas.

Ao longo do processo, em todas as etapas, indica-se que sejam propostas diferentes atividades, com o uso de geotecnologias (de Tecnologias da Informação e Comunicação), pois é importante que se inclua, no tratamento dos conteúdos, a linguagem virtual, especialmente a linguagem geográfica virtual, na medida em que se trata de uma forma bastante difundida, especialmente entre os alunos, o que contribui para sua aproximação aos temas estudados e para um maior envolvimento nas aulas. A ressalva, porém, é a de que os objetos tecnológicos, seus artefatos, não podem ser introduzidos aleatoriamente no processo, com o pretexto de ser inovador em si mesmo. A compreensão é a de que a inovação, como já mencionado, deve ser no processo, voltada à transformação das práticas e dos resultados das práticas, não apenas nas formas (Veiga, 2003).

A proposta da IPEGEO fundamenta-se, ainda, na concepção de avaliação formativa, conforme Hadji (2001). Diferentemente da avaliação tradicional, que busca quantificar o aprendizado dos estudantes ao longo do processo formativo, a avaliação formativa concentra-se em seu propósito pedagógico, visando promover o aprendizado contínuo e significativo. Ressalta-se que a avaliação formativa não segue um modelo rígido, mas orienta-se por ações essenciais que contribuem para sua efetividade. Essas ações incluem: desencadear comportamentos relevantes a serem observados; interpretar os comportamentos identificados de forma criteriosa; comunicar de maneira clara e construtiva os resultados das análises realizadas; e, por fim, implementar estratégias para corrigir erros e superar dificuldades identificadas. Dessa forma, a avaliação formativa torna-se um instrumento dinâmico e dialógico, voltado à construção do conhecimento e à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

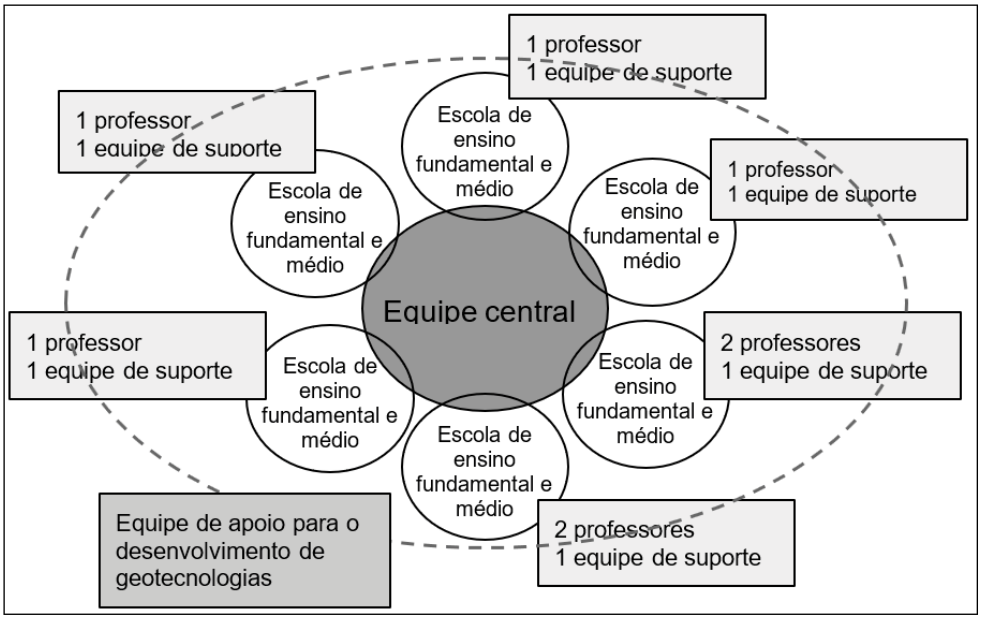
Uma última referência a ser destacada neste texto quanto aos fundamentos da IPEGEO é a necessidade de formação de conceitos voltada ao desenvolvimento intelectual do estudante, com base nas ideias de Vygotsky (2001). A construção de conceitos na escola refere-se a conceitos sistematizados pela ciência, nesse caso, a ciência geográfica, que se articulam aos conceitos cotidianos dos estudantes, advindos de suas experiências. O avanço na construção desses conceitos é um indicativo de uma aprendizagem transformadora, que possibilita uma compreensão aprofundada e generalizada do tema trabalhado ao longo das aulas.

EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

Essa metodologia tem sido aplicada em pesquisas de pós-graduação e em turmas da Educação Básica, onde atuam membros da Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias (Recci). Além disso, tem sido utilizada em atividades de formação inicial e continuada de professores de Geografia, promovidas pelo mesmo grupo, a partir de experiências formativas como a "Sala de Professores de Geografia", que, embora tenha sido fundamental para a construção da IPEGEO, aplica apenas parte da metodologia. Essa atividade teve início em 2020 e, desde então, já foram realizadas sete edições. As primeiras ocorreram durante a pandemia, em formato *on-line*, e, recentemente, o evento foi adaptado para um novo formato presencial, contando, nessa ocasião específica, com a participação de 38 professores.

O evento é voltado, principalmente, para docentes de Geografia das redes públicas e privadas de ensino em Goiás, embora também seja comum a presença de pedagogos e professores de outros estados brasileiros. Durante as edições, os professores são incentivados a refletirem sobre situações-problema propostas pela Recci, relacionadas aos desafios cotidianos da profissão docente. Entre os temas já abordados destacam-se o ensino remoto emergencial no contexto pandêmico, as implicações da Covid-19 para o desenvolvimento das aulas, o trabalho docente e sua relação com as orientações curriculares, as concepções teórico-metodológicas dos professores, o ensino híbrido, a avaliação, a violência escolar e o uso da inteligência artificial no processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Além dessa atividade, a metodologia tem sido aplicada em cursos de formação continuada de professores de Geografia. Um exemplo é o curso desenvolvido no âmbito da pesquisa intitulada "Inovação em propostas de ensino de Geografia: estratégias para a formação/atuação de professores de Geografia na Educação Básica". Essa iniciativa envolve a participação de nove professores de Geografia que atuam em cinco escolas da Educação Básica, localizadas nos municípios de Goiânia, Rio Verde e Jataí, no estado de Goiás. Essa atividade formativa, ainda em andamento, teve início em junho de 2024. A metodologia da atividade combina encontros síncronos (*on-line)* com todos os professores envolvidos e encontros com acompanhamento individualizado com os professores de cada escola, feito por membros da equipe da pesquisa, que, divididos em cinco grupos, são responsáveis pelo apoio personalizado aos docentes. Essa estrutura está representada na Figura 2:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Figura 2. Estrutura de acompanhamento em desenvolvimento.

Essa estrutura de acompanhamento visa a promover um ambiente de troca constante e suporte contínuo, para que os professores compreendam a proposta IPEGEO e possam desenvolvê-la com eficiência, o que tem sido essencial para a construção e experimentação de produtos inovadores voltados ao ensino dos conteúdos geográficos. Esses produtos têm sido aplicados diretamente nas práticas docentes dos professores participantes, com foco na mediação didática e na incorporação da metodologia IPEGEO, que está sendo testada e adaptada em suas salas de aula. A atividade formativa também articula essa

metodologia ao uso de geotecnologias, conforme as Figuras 1 e 2 aplicadas ao estudo da cidade e da vida urbana cidadã, incentivando o desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica nos estudantes.

As experiências decorrentes do curso ainda estão em andamento, com previsão de conclusão para dezembro de 2024. Embora os resultados sejam preliminares, os dados obtidos até o momento revelam o potencial da proposta para construir práticas docentes inovadoras, capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual em Geografia.

Nesse desenvolvimento, no entanto, a equipe está encontrando alguns desafios para executar o trabalho. Entre eles, destaca-se a dificuldade de encontros com os professores, devido à pouca disponibilidade que eles têm na escola para sua atividade de formação e de planejamento. Além disso, há o desafio de cumprir com a atividade prevista na implantação do IPEGEO nas escolas em razão de muitas interveniências externas ao andamento rotineiro das aulas, entre as quais se destacam as avaliações externas e as mudanças de horário e de escolas dos professores. Outro desafio tem consistido na elaboração dos materiais prévios ao planejamento das aulas, que são o sistema conceitual e o mapa de conteúdo. As discussões com os professores e as explicações da equipe levam a supor que há dificuldades em implantar essas ações, pelo não entendimento de sua relevância na abordagem dos conteúdos nas aulas e por haver uma cultura muito consolidada de planejar aulas com base em materiais didáticos e conteúdos escolares já presentes no livro didático ou em material correlato.

Ao final da fase de implantação da proposta nas escolas participantes, a equipe da Recci analisará os resultados do ponto de vista da potencialidade da IPEGEO para promover aprendizagem significativa e transformadora, no sentido de desenvolver o pensamento geográfico dos alunos. Essa fase dará ênfase, além dos registros de todo o processo, à compreensão da proposta pelos professores das escolas da pesquisa, às atividades avaliativas, à participação dos alunos e às evidências de sua aprendizagem, para o que será colocado como fundamento as orientações teóricas da avaliação formativa.

Na sequência, com a avaliação dessa experiência serão programadas novas ações com essa mesma metodologia, a serem realizadas em 2025, porém, partindo da reflexão e avaliação dos pontos positivos e dos limites e desafios a serem superados para uma plena implementação da metodologia proposta. A expectativa é que as ações realizadas no âmbito do curso impactem diretamente o aprimoramento das práticas docentes dos professores participantes, com efeitos que se estendam além das atividades previstas no curso. Ao mesmo tempo, espera-se que essas experiências gerem reflexões valiosas para formular políticas públicas educacionais. A disseminação dos resultados visa multiplicar as inovações pedagógicas desenvolvidas, promovendo avanços tanto no ensino de Geografia quanto na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de práticas inovadoras para o ensino de Geografia é fundamental para responder às demandas contemporâneas do ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à formação crítica e cidadã dos estudantes, com a contribuição do pensamento geográfico. A metodologia IPEGEO, apresentada e discutida ao longo deste trabalho, representa um avanço significativo nesse sentido, ao integrar princípios teórico-metodológicos sólidos com a incorporação de geotecnologias e propostas didáticas inovadoras. O potencial dessa metodologia, observado nas experiências formativas descritas, evidencia-se tanto na aplicação prática pelos professores quanto nos impactos sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas que conectam os conteúdos geográficos à realidade cotidiana e à construção de uma cidadania crítica.

As atividades de formação inicial e continuada de professores de Geografia, impulsionadas pela IPEGEO, demonstram como a articulação entre teoria e prática, universidade e escola, pode ser um catalisador para renovar as práticas docentes. Com a continuidade das ações, e a disseminação das práticas inovadoras desenvolvidas, espera-se que as contribuições da proposta IPEGEO possam se expandir para um número maior de escolas e professores, consolidando-se como uma referência na formação docente e no ensino de Geografia. Dessa forma, este trabalho reafirma a importância do diálogo entre teoria e prática como pilares essenciais para construir um ensino significativo e transformador, que efetivamente contribua para desenvolver uma sociedade mais crítica e consciente, por meio da construção de modos de pensar por parte dos alunos, que utilize ferramentas teóricas para compreender e atuar sobre seus problemas cotidianos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/ para quem ensinar: *In:* PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (org.). **Ensino de Geografia e metrópoles**. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 27-44.

CAVALCANTI, L. S. **Ensinar e aprender Geografia:** elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DÍAZ, E. G.; PORLÁN, R.; NAVARRO, E. Los fines y los contenidos de enseñanza. *In:* PORLÁN, R. (eds.). **Enseñanza universitária:** como majorara. p. 55-72. Madrid: Morata, 2018.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma conceituação a partir da teoria da atividade. **Caderno de Educação**, Pelotas, v. 19, p. 31-64, jul./dez. 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Editora Líber Livro Editora, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. de H. Roballo. São Paulo: Centauro, 2004.

MEIRIEU, P. **Aprender sin, ¿más cómo?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar.** 308 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, E. M. B. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a Geografia Escolar. *In:* CAVALCANTI, L. S.; PIRES, M. M. (orgs.). **Geografia escolar:** diálogo com Vigotski. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 73-89.

MOURA JÚNIOR, F. T.; MIRANDA, M. S.; CAVALCANTI, L. S. Percurso didático para mediação da aprendizagem em geografia: experiências em torno de uma proposta. **Revista Geografar**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 9-29, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/83634. Acesso em: 29 nov. 2024.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, [s.l.], v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4165

SUBSÍDIOS À DISCUSSÃO SOBRE O TEMA MUDANÇAS CLIMÁTICAS

SUBSIDIES FOR THE DISCUSSION ON THE TOPIC OF CLIMATE CHANGE

SUBSIDIOS PARA LA DISCUSIÓN SOBRE EL TEMA DEL CAMBIO CLIMÁTICO

Lucivânio Jatobá[1]
0000-0003-3041-0126
lucivanio.oliveira@ufpe.br

Alineaurea Florentino Silva[2]
0000-0003-1744-1593
alineaurea.silva@embrapa.br

30 Anos

CIÊNCIA Geográfica

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

www.agbbauru.org.br

1 Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3041-0126. E-mail: lucivanio.oliveira@ufpe.br.
2 Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPB. Pesquisadora da Embrapa Semiárido. Petrolina, Pernambuco, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1744-1593. E-mail: alineaurea.silva@embrapa.br

Artigo recebido em novembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: As mudanças climáticas são fenômenos naturais e antropogênicos que afetam os padrões climáticos globais ao longo do tempo. No Quaternário, essas mudanças foram impulsionadas por fatores astronômicos, enquanto, no período moderno, a ação humana tem sido determinante, principalmente devido à emissão de gases de efeito estufa. Este artigo discute as oscilações climáticas, como o El Niño-Oscilação Sul, a Oscilação Decadal do Pacífico e a Oscilação do Atlântico Norte, e suas influências sobre eventos climáticos extremos, como secas, tempestades e mudanças na produção agrícola. Também são abordados o efeito estufa e o papel dos principais gases na retenção de calor, incluindo o dióxido de carbono, metano e óxido nitroso. Além disso, destaca-se a importância das florestas e oceanos como sumidouros naturais de carbono, fundamentais para a regulação climática. O estudo conclui que a compreensão das forçantes climáticas e seus impactos é essencial para a formulação de estratégias de mitigação e adaptação às mudanças climáticas.

Palavras-chave: Mudanças climáticas. Efeito estufa. Oscilações climáticas. Aquecimento global. Gases de efeito estufa.

ABSTRACT: Climate change encompasses both natural and anthropogenic alterations in global climate patterns over time. During the Quaternary, these changes were driven by astronomical factors, whereas in the modern period, human activities have played a decisive role, primarily due to greenhouse gas emissions. This paper discusses climate oscillations, such as El Niño-Southern Oscillation, Pacific Decadal Oscillation, and North Atlantic Oscillation, and their influence on extreme weather events, including droughts, storms, and shifts in agricultural production. Additionally, it examines the greenhouse effect and the role of key gases, including carbon dioxide, methane, and nitrous oxide, in heat retention. The study also highlights the importance of forests and oceans as natural carbon sinks, essential for climate regulation. The findings underscore the necessity of understanding climate drivers and their impacts to develop effective mitigation and adaptation strategies.

Keywords: Climate change. Greenhouse effect. Climate oscillations. Global warming. Greenhouse gases.

RESUMEN: Las cambios climáticos son fenómenos naturales y antropogénicos que afectan los patrones climáticos globales a lo largo del tiempo. En el Cuaternario, estos cambios fueron impulsados por factores astronómicos, mientras que en el período moderno, la acción humana ha sido determinante, principalmente debido a la emisión de gases de efecto invernadero. Este artículo discute las oscilaciones climáticas, como El Niño-Oscilación del Sur, la Oscilación Decadal del Pacífico y la Oscilación del Atlántico Norte, y sus influencias sobre eventos climáticos extremos, como sequías, tormentas y cambios en la producción agrícola. También se abordan el efecto invernadero y el papel de los principales gases en la retención de calor, incluyendo el dióxido de carbono, el metano y el óxido nitroso. Además, se destaca la importancia de los bosques y océanos como sumideros naturales de carbono, fundamentales para la regulación climática. El estudio concluye que la comprensión de los factores climáticos y sus impactos es esencial para la formulación de estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático.

Palabras clave: Cambio climático. Efecto invernadero. Oscilaciones climáticas. Calentamiento global. Gases de efecto invernadero.

INTRODUÇÃO

O autor não teve, com este artigo, outro propósito além o de trazer à baila, de forma didática, sintética, alguns aspectos gerais relacionados ao tema que hoje tem gerado um número incontável de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses de Doutorado em praticamente todos os centros acadêmicos do mundo. As mudanças climáticas hodiernas e pretéritas são o objeto de análise e de interpretação neste modesto artigo, que foi pensado, inicialmente, para ser um material instrucional de base para debates em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) de caráter interdisciplinar. Há ainda muita discussão e discórdias, até, sobre a existência ou não de uma mudança climática global em curso, pelo menos no tocante ao que estaria causando-a. Seria o efeito da dinâmica das relações Terra-Sol ou o resultado de ações antrópicas que fizeram aumentar bastante alguns gases do Efeito Estufa, ou seriam o fruto da conjugação dessas duas forçantes climáticas? Essas questões não são tão fáceis de serem respondidas, sobretudo por dizerem respeito a um fenômeno natural extremamente complexo como é o clima. Aqui é feita uma tentativa de síntese das principais contribuições teóricas relacionadas às alterações climáticas em pauta. Buscou-se também apresentar um resumo de temas como Mudanças Climáticas, Oscilações Climáticas, Aquecimento Global, Efeito Estufa, Regime de chuvas, Paleoclimas do Quaternário entre outros e inter-relação entre alterações climática e produção vegetal.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS, OSCILAÇÕES CLIMÁTICAS E AQUECIMENTO GLOBAL

As mudanças climáticas englobam alterações de longo prazo nos padrões de temperatura e precipitações na baixa atmosfera da Terra, que podem ocorrer de forma natural ou devido a influências humanas. Os efeitos que os cientistas previram há muito tempo, como resultado das mudanças climáticas globais estão ocorrendo agora, como a perda de gelo marinho, a elevação acelerada do nível do mar e ondas de calor mais longas e intensas (NASA, s/d).

Não são de agora as ocorrências de mudanças e alterações climáticas. Inúmeras evidências encontradas na superfície terrestre (sedimentológicas e geomorfológicas) testemunham essas radicais transformações qualitativas do sistema climático global. Ao longo do Quaternário, por exemplo, o Brasil, como ocorreu em outras partes das Américas e do mundo, atravessou prolongadas fases de mudanças e flutuações climáticas que implicaram em profundas alterações das paisagens, como decorrência da relação astronômica Terra-Sol.

Bases conceituais

Desde o século XIX, contudo, as atividades humanas, especialmente a queima de combustíveis fósseis, têm sido o principal motor dessas mudanças, especialmente no quadro térmico, levando a variações significativas nos sistemas climáticos globais.

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) considera "mudança climática" como uma variação estatisticamente significativa nas médias ou na variabilidade de parâmetros climáticos, que persiste por um período prolongado, tipicamente décadas ou mais. Essa definição abrange tanto as variações decorrentes de processos naturais quanto aquelas resultantes de atividades humanas.

É importante salientar que a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (UNFCCC) distingue entre mudanças climáticas atribuídas a atividades humanas que alteram a

composição da atmosfera e a variabilidade climática de origem natural, às vezes proporcionada por uma grande erupção vulcânica.

As oscilações climáticas, que se manifestam numa escala temporal menor, às vezes ao longo de décadas ou século, acarretam diversas modificações ambientais, inclusive nos biomas e nas atividades agrícolas.

As oscilações mencionadas podem receber influências por fatores internos e externos ao sistema climático, incluindo processos atmosféricos, oceânicos e interações com a biosfera Essas oscilações podem ser influenciadas por fatores internos e externos ao sistema climático, neste caso incluindo processos atmosféricos regionais, oceânicos e interações com a biosfera.

As oscilações climáticas podem ser efeito de: variações na taxa de energia solar (Lean e Rind, 1998), interações entre o ar atmosférico e a biosfera (Pielke *et al.*, 1998) ou alterações na circulação oceânica global (Rahmstorf, 2002).

Três exemplos de fenômenos da hidrosfera que se enquadram na categoria das oscilações climáticas podem ser citados: o El Niño/La Niña-Oscilação Sul; Oscilação Decadal do Pacífico e a Oscilação do Atlântico Norte. El Niño-Oscilação Sul (ENOS) é um processo geofísico que ocorre no Oceano Pacífico Tropical e é um exemplo admirável de interação oceano-atmosfera que interfere no clima global e regional (Molion, 2017).

Algumas consequências das alterações climáticas

Diversos são os impactos das oscilações climáticas sobre a superfície terrestre. Entre os principais estão: eventos pluviométricos extremos, secas catastróficas, alterações profundas na circulação atmosférica e mudanças consideráveis na produção de alimentos entre outros. Os habitats naturais fundamentais para a biodiversidade podem apresentar, também, marcas de impactos dessas oscilações para a biota.

As alterações climáticas ou os eventos climáticos extremos, como secas e tempestades, influenciam bastante as atividades agrícolas. O mundo vegetal tem uma relação direta e paradoxal com as mudanças climáticas, sofrendo com elas por um lado e atenuando por outro. Com mais de 2.651 espécies catalogadas em banco de informações de vegetais (Alelo Vegetal), é quase impossível determinar para cada um desses componentes vegetais as reações ou interferências diretas do clima (Jatobá; Silva, 2017). Muitos estudos têm sido realizados com resultados surpreendentes, mostrando a influência de padrões climáticos sobre o comportamento vegetal, porém as inúmeras variações das condições de solo e relevo aumentam mais ainda as variações termopluviométricas, promovendo resultados a cada dia distintos nos agroecossistemas (Silva; Jatobá, 2017).

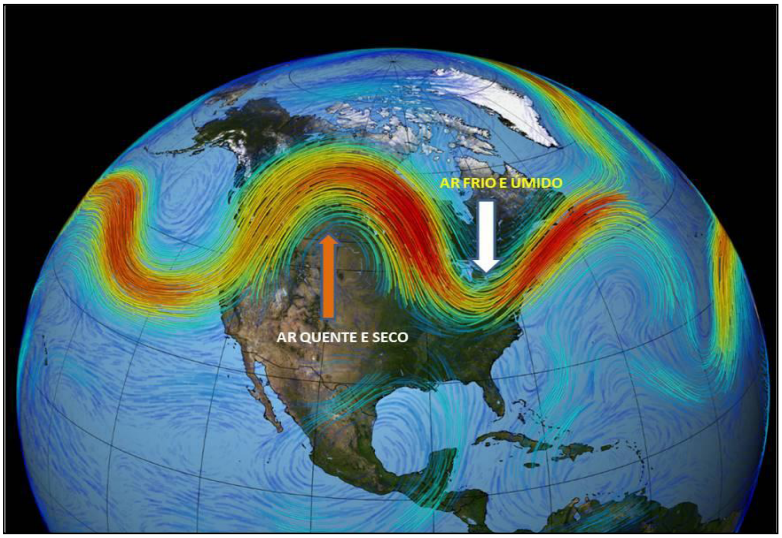
A ação antrópica também pode resultar em produção vegetal inesperada, de acordo com as práticas de manejo adotadas, distanciando cada vez mais a previsibilidade esperada em um sistema de produção vegetal. A importância da preservação das florestas tropicais é indiscutível para minimizar os efeitos das mudanças climáticas e a ampliação do número de SAFs (Sistemas Agroflorestais) ou cultivos simultâneos. mostram a credibilidade que se tem nesse fato. Porém, o arranjo entre as plantas que se estabelece em um espaço produtivo como uma horta ou outro tipo de vegetação em agroecossistemas pode determinar uma produção irrisória para o esforço e energia dispendidos para tal.

As plantas respondem de maneira distinta aos diferentes estímulos bióticos e abióticos, sendo quase impossível controlar os efeitos de momentos de déficit hídrico ou elevação de temperatura, sem que sejam

observadas as práticas agrícolas adequadas para reduzir os danos causados por situações de estresse como as mencionadas. O uso da cobertura morta (mulch) ou cultivos intercalares podem ser práticas simples que melhoram as respostas das plantas, tornando-as mais resilientes às condições estressantes.

Conexões entre hidrosfera e oscilações climáticas

Um fato interessante que demonstra as conexões entre hidrosfera, oscilações climáticas e seus efeitos sobre a circulação atmosférica geral ocorreu entre 2013 e 2014 no Hemisfério Norte. A Corrente de Jato (*Jet Stream*) (Figura 1) adquiriu uma forma bastante extrema e "anormal" sobre a América do Norte e Europa



Fonte: https://www.tempo.com/noticias/divulgacao/o-que-sao-correntes-de-jato.html.

Figura 1. Representação do Jet Stream sobre a América do Norte.

As oscilações verificadas no *Jet Stream* podem proporcionar ondas de calor, ondas de frio e tempestades com evento extremo de precipitação. No exemplo hipotético esboçado na Figura 1, observa-se uma forte ondulação *Jet Stream*, que poderia gerar onda de calor até no Canadá e parte central dos Estados Unidos e onda de frio na parte leste e nordeste da América do Norte, com fortes nevascas.

A corrente de jato é mantida, no hemisfério norte, pelo ar polar setentrional e pelos ventos tropicais ao sul, o que causa certo meandramento mais ou menos acentuado no sistema atmosférico em seu deslocamento, definindo tempestades de superfície, as "trilhas de tempestade", remodelando a precipitação em grandes regiões.

Os furacões e os eventos extremos de precipitação passarão a ser mais intensos num cenário de mudanças climáticas induzidas pelo aumento do Efeito Estufa (Dias, 2011).

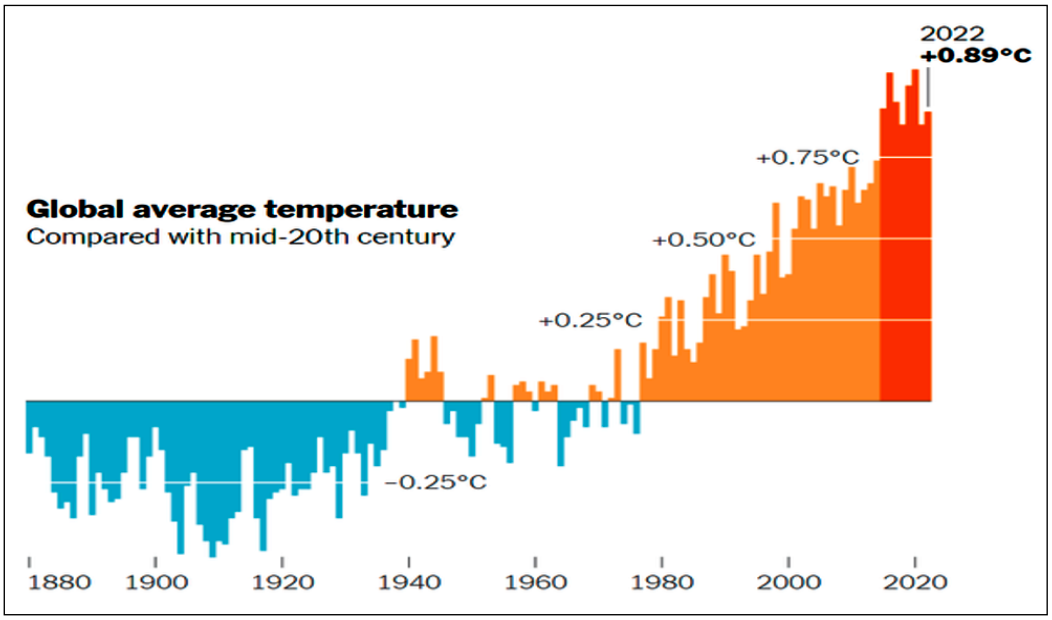
As mudanças climáticas interferem na circulação atmosférica em diversas escalas, incluindo o Jet Stream, que se verifica em altitudes mais elevadas. De forma bem sintética, é possível afirmar que tais mudanças podem: propiciar enfraquecimento e meandramento do Jet Stream; induzir deslocamento para Polos da Corrente de Jato e ainda aumento dos casos de eventos extremos meteorológicos.

Variações no campo térmico zonal

O aquecimento global refere-se ao aumento contínuo das temperaturas médias da Terra, tanto na atmosfera quanto nos oceanos, principalmente devido às atividades humanas que elevam as concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera. Esses gases, tais como o dióxido de carbono (CO_2) e o metano (CH_4), retêm o calor irradiado pela superfície terrestre, intensificando o efeito estufa natural e resultando no aumento das temperaturas globais.

Diversos fatores estáticos e dinâmicos naturais controlam o quadro térmico de uma região, dos quais se destacam: a radiação solar; a advecção de massas de ar; o aquecimento diferencial das terras e das águas, em face das diferenças de calor específico da matéria; correntes oceânicas, compartimentos e feições e altitudes do relevo e a posição astronômica da localidade.

As alterações do quadro térmico (Figura 2), a intensificação de eventos extremos, o derretimento de geleiras, que poderá definir movimentos eustáticos positivos, são algumas das principais consequências desse fenômeno, impulsionado principalmente pelas emissões de gases de efeito estufa. O tema vem ocupando amplo espaço na academia, sobretudo pelos efeitos advindos, necessitando, portanto, uma ampla e vertical abordagem de forma interdisciplinar.



Fonte: NASA.

Figura 2. Temperatura média global.

Para essa nova fase de aquecimento global são apontadas, por vários estudiosos das geociências, (Broecker; Donk, 1970; Barry; Chorley, 2013) algumas prováveis causas: 1. emissões de gases de efeito estufa provenientes de atividades antrópicas, como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento generalizado, especialmente na América do Sul (destruição das Florestas Latifoliadas Perenifólias e Subperenifólias Equatoriais e Tropicais; 2. variações na atividade solar; 3. intensificação do vulcanismo explosivo; 4. modificações nas correntes oceânicas e nas anomalias de temperaturas da superfície marinha. Vê-se, portanto, que se trata de uma rede de conexão bastante complexa entre as diversas forçantes climáticas.

O aumento de aproximadamente 1 grau Celsius na temperatura média global da superfície, que ocorreu desde a era pré-industrial (1850-1900 no registro da NOAA), pode parecer pequeno, mas significa um aumento significativo no calor acumulado (https://www.climate.gov/news-features/understanding-climate/climate-change-global-temperature).

Na Troposfera terrestre existem compostos químicos que absorvem e emitem, também, radiação infravermelha. Esse fato, bastante estudado na atualidade como objeto de investigação em dissertações e teses de doutorado, contribui significativamente para o efeito estufa, que é um processo natural de aquecimento da superfície terrestre. Se por acaso não existisse o efeito estufa a média térmica do planeta seria superior a 33 °C, o que inviabilizaria diversas formas de vida como as conhecemos na atualidade.

O EFEITO ESTUFA

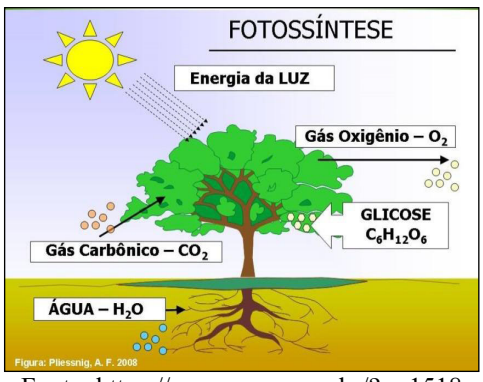
Um dos temas que mais vêm recebendo atenção das geociências, particularmente a Climatologia, é o Efeito Estufa. Este fenômeno necessário à sobrevivência dos seres vivos foi descoberto em 1824 por Joseph Fourier, contudo estudos mais verticais sobre tal efeito e as alterações climáticas emergiram no final do século XIX, com os trabalhos do cientista sueco Svante Arthenius.

Esse efeito é uma resposta `a presença de vários gases na atmosfera. Os principais gases do efeito estufa (GEE) são: Dióxido de Carbono (CO_2), Metano (CH_4), Óxido Nitroso (N_2O), Gases Fluorados e Vapor d'água.

O sequestro de Dióxido de Carbono

O CO_2, um dos grandes vilões do aquecimento global, origina-se da queima de combustíveis fósseis, desmatamentos e inclusive a respiração dos seres vivos. O CO_2 é produzido naturalmente por processos como a respiração celular e a decomposição de matéria orgânica, mas sua concentração atmosférica tem aumentado significativamente devido a atividades humanas, principalmente pela queima de combustíveis fósseis e pelo desmatamento. Esse gás permanece por séculos na atmosfera.

O sequestro do CO_2, algo extremamente necessário para uma provável minimização do aquecimento global, se dá por processos naturais ou artificiais que capturam ou armazenam esse gás. Um desses importantes processos é a fotossíntese. As plantas absorvem CO_2 durante a fotossíntese, transformando-o em biomassa (folhas, caules, frutos), conforme se pode ver esquematicamente representada na Figura 3.



Fonte: https://www.aease.org.br/?p=1518.

Figura 3. A fotossíntese.

Preservação das florestas é condição sine qua non para a redução de CO_2 na atmosfera, tendo em vista que estas exercem um serviço ecossistêmico fundamental. A maior parte do carbono absorvido é armazenada no tronco e no caule das árvores. As folhas armazenam também CO_2, mas de forma temporária. Outra parte do sequestro do CO_2 é transportada para as raízes, ficando lá armazenado esse composto químico.

A maior parte do carbono absorvido pelas espécies vegetais é armazenada no tronco e no caule das árvores. As folhas acumulam também CO_2, mas de forma temporária. Outra parte do sequestro do CO_2 é transportada para as raízes, ficando lá recolhido esse composto químico**.**

As árvores mais antigas de uma floresta latifoliada equatorial, por exemplo, já conseguiram praticamente atingir um tamanho máximo, estabilizando, assim, o seu armazenamento de carbono. Contudo, permanecem sequestrando o CO_2. Essas árvores executam um serviço ambiental destacada no ecossistema, quando armazenam uma grande quantidade de dióxido de carbono e fornecem vapor d'água (https://www.aease.org.br/?p=1518).

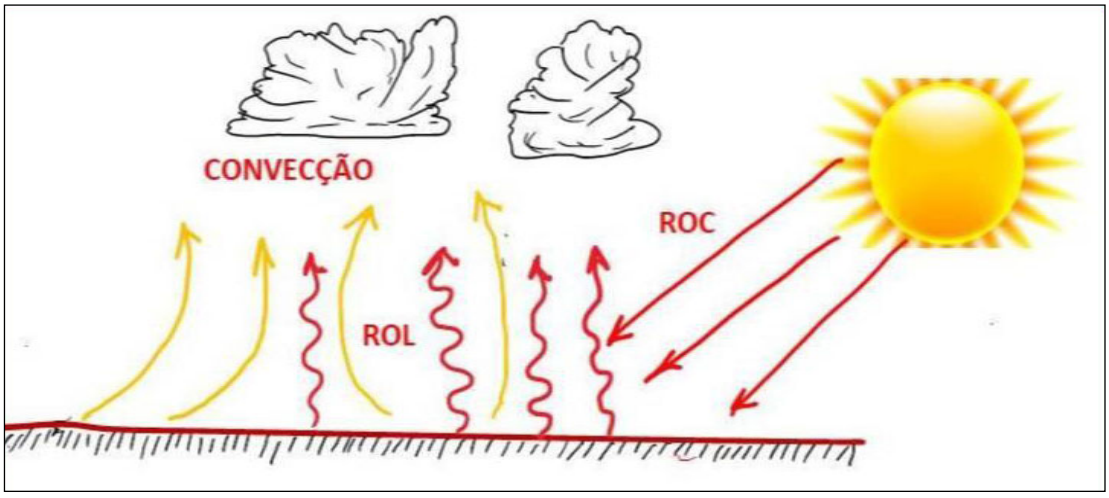
A fotossíntese representa a conversão de energia luminosa em energia química para a formação de compostos orgânicos pelos seres fotossintetizantes d'água à atmosfera.

O pesquisador necessita conhecer como se processa o efeito estufa. Resumidamente, pode-se afirmar que:

a) A superfície terrestre recebe uma grande quantidade de radiação solar de ondas curtas. Uma parte razoável desse fluxo energético é absorvida pela superfície do planeta.

b) A radiação de ondas curtas (ROC), ao atingir os diversos alvos da superfície terrestre, transforma-se qualitativamente em radiação de ondas longas (ROL) ou radiação infravermelha, uma espécie de energia térmica.

c) A radiação de ondas longas (ROL) é transferida para o ar atmosférico, aquecendo-o de baixo para cima (Figura 4). Os gases de efeito estufa absorvem parte dessa radiação de ondas longas e a reemitem em todas as direções, aquecendo, por conseguinte, a superfície terrestre e a atmosfera do planeta.



Fonte: Elaborado por Lucivânio Jatobá.

Figura 4. Representação esquemática das relações entre as forçantes climáticas e o aquecimento do ar.

Os raios solares atravessam a atmosfera sem que o ar absorva uma quantidade apreciável de calor (propriedade conhecida como diatermia). Por outro lado, a radiação solar (ROC) é absorvida pela superfície terrestre, a qual, por sua vez, aquece por contato, as camadas inferiores da atmosfera (ROL) e estas logo transmitem seu calor às camadas mais altas, em virtude das correntes de convecção que se estabelecem. Desta maneira, em geral, as camadas da atmosfera se encontram com maior temperatura próximo da superfície terrestre. A temperatura do ar, em condições normais, é inversamente proporcional à altitude e `as faixas latitudinais.

Preservação das florestas é condição *sine qua non* para a redução de CO_2 na atmosfera, tendo em vista que estas e as massas oceânicas são os principais fatores de sequestro do CO_2. As árvores das florestas, sobretudo as latifoliadas tropicais e equatoriais, armazenam o CO_2. A maior parte do carbono absorvido é armazenada no tronco e no caule das árvores. As folhas armazenam também CO_2, mas de forma temporária. Outra parte do sequestro do CO_2 é transportada para as raízes, ficando lá armazenado esse composto químico.

Os oceanos sequestram cerca de um quarto do CO_2 que é emitido ao longo do ano. Este gás dissolve-se na água, originando o ácido carbônico que se converte em carbonato de cálcio. O oceano é o segundo maior sumidouro de carbono do nosso planeta, depois da camada rochosa da Terra (rochas sedimentares na terra e no fundo do mar). Ele contém cerca de 40.000 bilhões de toneladas de carbono, a maior parte dissolvida na água do mar (https://worldoceanreview.com/en/wor-8/the-role-of-the-ocean-in-the-global-carbon-cyclee/how-the-ocean-absorbs-carbon-dioxide/).

Segundo estimativas conhecidas, cerca de 150 bilhões de toneladas de carbono, na forma de dióxido de carbono, movem-se entre o oceano e a atmosfera a cada ano.

De acordo com Watson (2001), os solos possuem grande importância no ciclo biogeoquímico do carbono, pois esse compartimento estoca aproximadamente quatro vezes mais Carbono do que a biomassa vegetal e mais que três vezes do que a atmosfera.

Solo e armazenamento de CO_2

O solo desempenha um papel essencial como prestador de serviços ecossistêmicos. a exemplo do CO_2, colaborando sensivelmente para a mitigação das mudanças climáticas e a manutenção da fertilidade dos ecossistemas continentais.

O solo age como um dos maiores reservatórios de Carbono do planeta, armazenando mais do que a atmosfera e a vegetação combinadas. O Carbono armazenado se dá principalmente na forma de matéria orgânica do solo, resultante da decomposição de resíduos vegetais e organismos dessa formação superficial da crosta terrestre.

O sequestro do Carbono pelo solo depende de fatores como a cobertura vegetal, práticas de manejo e classes de solo (Sleutel et al. 2006). No Brasil, possivelmente em razão da dimensão continental e grande diversidade de uso e cobertura da terra nos diferentes biomas, são poucos os dados voltados para estimativas de estoques de Carbono (Oliveira; Reatto; Llacer, 2015).

Promover estratégias para maximizar o sequestro de carbono pelos solos é fundamental para enfrentar os desafios das mudanças climáticas e garantir a segurança alimentar no planeta.

Gás Metano

O metano (CH_4) é outro gás do efeito estufa (GEE) potente que desempenha um papel destacado no aquecimento global. Embora esteja presente em concentrações muito menores na atmosfera, em comparação ao dióxido de carbono (CO_2), o metano é bem mais eficaz que este na colaboração para o aquecimento global.

As duas principais fontes naturais fornecedoras de metano são as áreas pantanosas, as zonas úmidas e os espaços ocupados pelo solo *permafrost,* no mundo periglacial que, quando ocorre o degelo, libera gases como o CO_2 e CH_4 (metano). Estes gases ficam aprisionados no solo referido até o momento em que acontece o degelo.

A formação de metano (CH_4) a partir das atividades agrárias acontece principalmente por processos microbiológicos em ambientes anaeróbicos, ou seja, naqueles em que há ausência de oxigênio. As principais fontes agrícolas de metano investigadas incluem cultivo de arroz inundado, digestão entérica de ruminantes, manejo de esterco e decomposição de resíduos orgânicos.

Atividades antrópicas também colaboram com o aumento do metano na atmosfera planetária. Um exemplo desse fato são as atividades agrícolas, como é o caso do estrume, Além deste, podem ser mencionados os resíduos orgânicos em aterros sanitários (lixões) e queima da biomassa.

O cultivo de arroz do arroz irrigado e em áreas de inundação propicia um ambiente anaeróbico, favorecendo a atividade de microrganismos referidos. Assim, quanto mais tempo o solo permanece inundado, sobretudo em várzeas dos rios, maior será a produção do gás metano. Práticas como drenagem intermitente dos arrozais podem reduzir significativamente a emissão de CH_4.

Óxido nitroso

O Óxido nitroso (N_2O) origina-se a partir do emprego de fertilizantes nitrogenados, a queima de biomassa e a indústria química. O potencial de aquecimento é bem elevado. O uso excessivo de fertilizantes nitrogenados promove a produção de N_2O por microrganismos no solo.

Por último, ressalta-se a existência do vapor d'água como um dos principais fatores do Efeito Estufa natural que atua como um amplificador das mudanças climáticas.

Vapor d'água na Atmosfera terrestre e Aquecimento Global

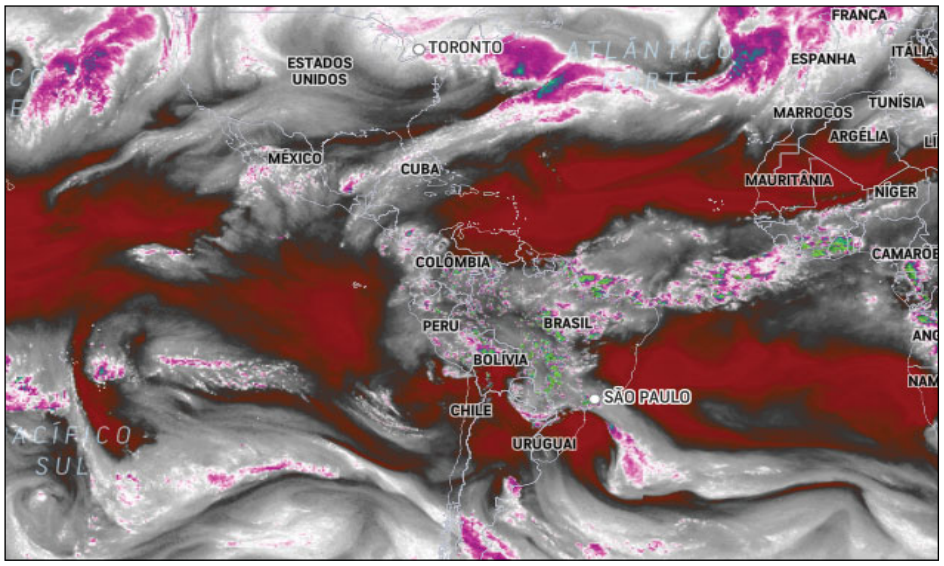
O vapor d'água é o gás de efeito estufa mais abundante na atmosfera e exerce um papel crucial no sistema climático da Terra. Diferentemente do dióxido de carbono (CO_2) e o metano (CH_4), o vapor d'água tem um tempo de permanência não muito prolongado na atmosfera, sendo constantemente reciclado pelo Ciclo das Águas por meio dos processos físicos de evaporação e condensação.

O processo pelo qual as moléculas de água na superfície líquida ou nos solos adquirem energia, mediante a radiação solar, e passam para o estado de vapor é denominado de evaporação.

> O vapor de água atmosférico é um constituinte importante por interferir na dinâmica e na química da atmosfera, agindo na distribuição da temperatura, participando ativamente dos processos de absorção e emissão de calor sensível na atmosfera e por atuar na transferência

de calor latente entre as regiões. Além disso, destaca-se sua contribuição no efeito estufa, sendo este seu principal causador. Além disso, é o único constituinte atmosférico que muda de estado físico, sendo responsável pela formação e evolução das nuvens e por seus fenômenos atmosféricos importantes como a precipitação, sendo ela na forma líquida ou sólida (Wanderley; Justino, 2015).

A maior ou menor quantidade de vapor d'água na baixa atmosfera irá determinar os diversos tipos climáticos, algo marcante, por exemplo, no Nordeste brasileiro. Este fato é bem observado, também, no mundo tropical, nas faixas das baixas e médias latitudes. (Figura 5). Na figura verifica-se a variação de vapor d'água nas faixas latitudinais referidas. Nas áreas que surgem com uma tonalidade avermelhada, o ar está com baixo teor de vapor d'água, enquanto as manchas em tonalidades de cinza indicam sistemas atmosféricos com alto teor de umidade, como é o caso da Zona de Convergência Intertropical (ZCIT) que estava avançando sobre a parte setentrional do Nordeste do Brasil. Outro sistema atmosférico está visível na imagem. Trata-se da Zona de Convergência do Atlântico Sul, que se desenvolveu da Amazônia até São Paulo, estendendo-se pelo Atlântico Sul. Os ventos de oeste estavam se deslocando do Caribe até a Europa.



Fonte: https://www.accuweather.com/pt/br/national/satellite-wv.

Figura 5. As variações do vapor d'água em 20/02/2025.

A quantidade de energia térmica que é necessária para que uma dada substância mude de fase (de líquida para vapor, por exemplo), sem alterar a temperatura é conhecida como calor latente. Sabe-se que o calor latente desempenha um papel destacado nas mudanças climáticas. Durante a condensação em nuvens, essa energia é liberada na atmosfera, aquecendo o ar ao redor.

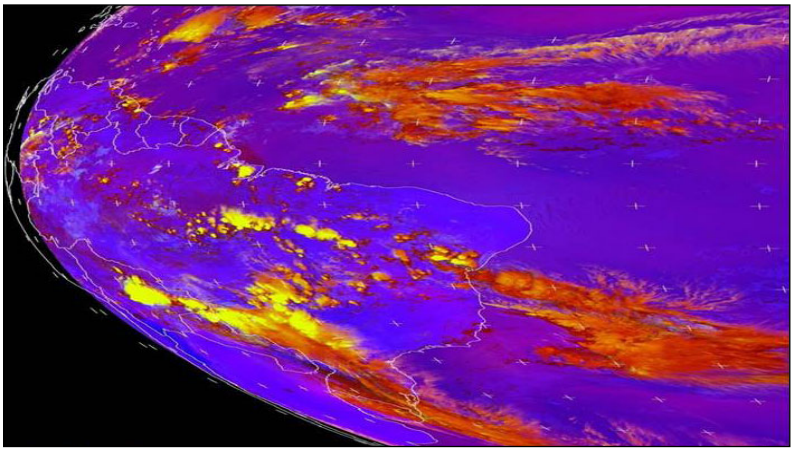
O calor latente liberado pela condensação do vapor d'água na atmosfera é uma das principais fontes de energia para tempestades, furacões e ciclones.

À medida que o ar sobe, carregado de vapor d'água, se resfria. Quando a temperatura atinge o ponto de orvalho, o vapor d'água começa a se condensar em pequenas gotículas ao redor de partículas suspensas no ar (núcleo de condensação), como poeira, sal marinho ou poluentes. Isso irá formar as nuvens.

Pode-se dizer que há um efeito estufa das nuvens. Estas absorvem e reemitem radiação infravermelha pela superfície do planeta, colaborando para o efeito referido. Isso é particularmente intenso quando o céu de uma determinada área está recoberto por nuvens de grande desenvolvimento vertical (cúmulo-nimbos-Cb). Isso justifica o calor que precede um evento de chuvas de caráter convectivo que acontecem quando da passagem, por exemplo, da Zona de Convergência Intertropical (ZCIT) ou de um complexo convectivo de mesoescala sobre o Semiárido do Nordeste brasileiro.

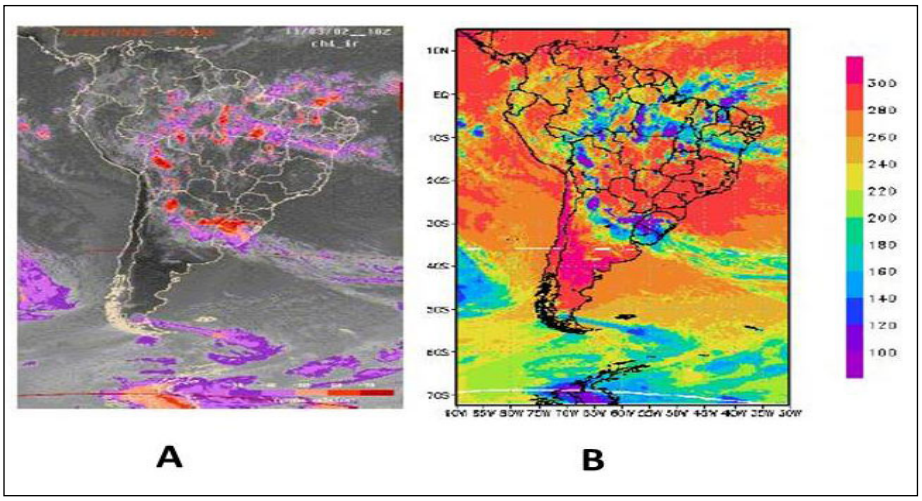
Paradoxalmente, essas nuvens de grande desenvolvimento vertical podem reduzir a quantidade de radiação de onda curta emitida pelo Sol (Figura 6). As tonalidades em azul representam áreas com menos nuvens do que as áreas em marrom e amarelo. Essa distribuição de massas de nuvens decorre da ação de sistemas atmosféricos diversos. Há massa de ar, como se verifica no interior do Nordeste brasileiro, que gera estabilidade atmosférica que inibe a formação de nuvens

Há uma relação que precisa ser salientada e que diz respeito à Radiação de Onda Longa (ROL) e a cobertura de nuvens. As Figuras 7 e 8 deixam muito clara a interação entre essas duas forçantes climáticas.



Fonte: EUMETSAT (26/10/2020).

Figura 6. Nuvens de desenvolvimento vertical nos dois hemisférios terrestres.



Fonte: INPE.

Figura 7. Comparação entre a cobertura de nuvens e os valores de ROL, em 02 de março de 2022.

No dia 02 de março de 2011, como exemplificação, a América do Sul estava com uma cobertura de nuvens de desenvolvimento vertical, sob a forma aproximada de arco, que ia desde o oceano Atlântico até as regiões Nordeste, Norte e Sul do Brasil, além do Uruguai. A Zona de Convergência Intertropical (ZCIT) estava ao largo da costa setentrional do país. A parte central do Brasil se encontrava com ar seco, numa situação de estabilidade atmosférica. Comparando a ROL com a cobertura de nuvens, verifica-se que as áreas de maior massa de nuvens são as que têm menores valores de ROL e vice-versa, portanto as nuvens servem como parâmetro para estimativas de ROL.

As emissões dos demais gases do efeito estufa acabam elevando a concentração do vapor d'água na atmosfera, podendo, desse modo, colaborar para o aquecimento do ar na troposfera terrestre.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MUDANÇAS PALEOCLIMÁTICAS NO QUATERNÁRIO: AS LIÇÕES DO PASSADO

O passado geológico poderá ser uma chave para a compreensão do presente e do futuro. Os climas do passado são estudados por uma geociência intitulada Paleoclimatologia. Ela analisa as forçantes climáticas e suas variações ao longo de milhares a milhões de anos. E´um estudo complexo que demanda do pesquisador conhecimentos de Paleogeografia, Geologia Geral, Geomorfologia, Sedimentologia e Paleobotânica e Física. Esse estudo baseia-se, sobretudo, nos registros sedimentológicos existentes nos depósitos correlativos, nas paleoformas de relevo, nos sedimentos marinhos, nos testemunhos existentes nas geleiras, na Arqueologia etc. Os registros paleoclimáticos auxiliam na reconstituição das paleotemperaturas, composição da atmosfera, regimes de chuvas pretéritos, entre outros.

Os registros paleoclimáticos permitem constatar que o planeta passou por diversos períodos de aquecimento e resfriamento globais, como os períodos glaciais e o Ótimo Climático do Holoceno. A Paleoclimatologia fornece um contexto fundamental para entender os impactos do aquecimento global moderno e aprimorar modelos climáticos para prever cenários futuros.

Mudanças climáticas do Quaternário

O Período Quaternário, que corresponde aos últimos 2,6 milhões de anos Antes do Presente (AP), notabilizou-se por intensas mudanças e flutuações climáticas, alternadas por fases de resfriamento global e fases de aquecimento global. Essas alterações climáticas de grande porte repercutiram na cobertura vegetal , nos processos erosivos e deposicionais continentais , nos regimes fluviais, na cinemática das correntes oceânicas, nas anomalias térmicas da superfície marinha e principalmente nos movimentos eustáticos.

Esse período geológico foi dividido em duas épocas: Pleistoceno e Holoceno. A primeira vai de 2,58 milhões anos até 11,7 milhares de anos. A segunda começa há 11,7 milhares de anos até o Presente. O Pleistoceno apresentou grandes mudanças climáticas globais, enquanto o Holoceno se destacou por uma maior estabilidade dos climas. E´nesta época que a influência antrópica se fez mais marcante, chegando a propiciar modificações consideráveis nas condições climáticas ambientais.

Muitas lições sobre a dinâmica da natureza, sobretudo as condições climáticas, podem ser extraídas das marcas que testemunham alterações no ambiente ao longo do Quaternário.

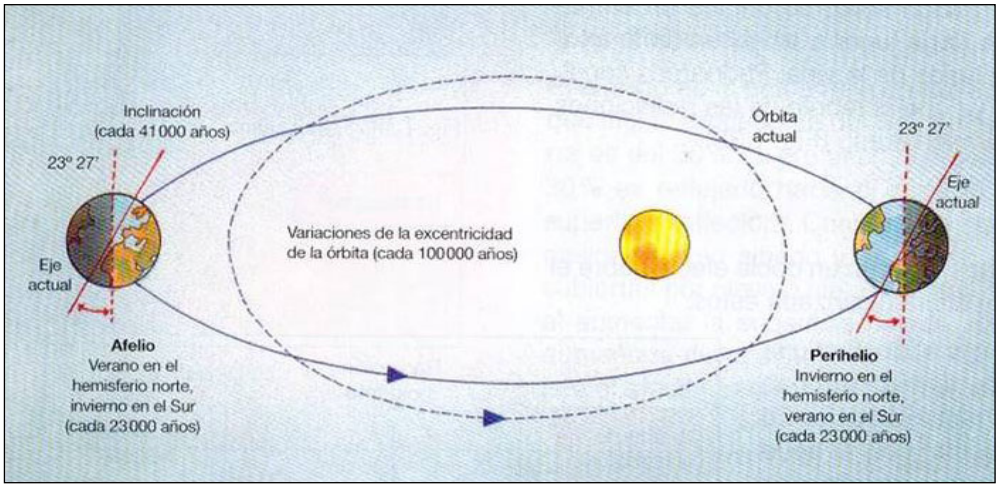
Fases glaciais e interglaciais do Quaternário

As fases glaciais e interglaciais foram uma decorrência de alterações na distribuição da Radiação de Onda Curta (ROC), encaminhada pelo Sol. As fases glaciais deixaram como consequências principais: o avanço de vastas geleiras sobre a América do Norte, Europa, Ásia e América do Sul (nas áreas mais elevadas do dobramento andino); movimentos eustáticos negativos (fases de regressão marinha); e mudanças na biota. Ao longo das fases de aquecimento global ocorreram degelo dos espaços mais frios continentais, modificações fitogeográficas notáveis no mundo das baixas latitudes, com avanço de florestas, movimentos eustáticos positivos (transgressões marinhas) e expansão da biodiversidade.

As variações periódicas na órbita da Terra e na inclinação do seu eixo, que influenciam a quantidade e a distribuição da radiação solar recebida pelo planeta, numa escala temporal da ordem de milhares de ano são conhecidas como Ciclo de Milankovitch. Essas mudanças astronômicas desempenharam um papel importante no controle das variações climáticas durante o Quaternário, especialmente no regime de glaciações e nas fases interglaciais.

Os Ciclos de Milankovitch são estudados a partir da análise da excentricidade, obliquidade e precessão dos equinócios. A variação da excentricidade refere-se à variação na forma da órbita terrestre, que oscila entre uma trajetória quase circular e uma ligeiramente elíptica, durante 100.000 anos (Figura 8), a obliquidade corresponde à variação na inclinação do eixo da Terra em relação ao plano orbital (varia entre ~22,1° e ~24,5°), com duração de 41.000 anos. E, por último, a precessão dos equinócios, relacionada à oscilação do eixo da Terra, semelhante a um pião que gira (tem a duração que varia de 19.000 a 23.000 anos).

As mudanças climáticas no Quaternário foram determinadas por fatores naturais, tais como os Ciclos de Milankovitch, a atividade vulcânica e as variações na quantidade de energia solar recebida pela superfície terrestre, além dos gases atmosféricos. A última fase glacial aconteceu entre 115.000 e 11.000 anos AP e foi concluída por ocasião da Transgressão Marinha Flandriana, que deu início à época geológica denominada Holoceno. A humanidade atual está vivendo numa fase interglacial, com um aquecimento glacial que vem a partir das ações antrópicas, pós Revolução Industrial.



Fonte: http://blog.meteoclim.com/ciclos-de-milankovitch.

Figura 8. Variações da excentricidade da órbita terrestre.

As mudanças climáticas do Quaternário no território brasileiro

No Brasil, as mudanças climáticas operadas no seu território, ao longo do Pleistoceno, não se fizeram sentir com destaque no quadro térmico, como ocorreu em outras áreas do planeta, especialmente nas faixas das latitudes médias do hemisfério norte. Aqui os efeitos se consumaram no regime pluviométrico e na umidade atmosférica (Jatobá, 2014).

Nas épocas de resfriamento global do Quaternário teria ocorrido no Brasil uma diminuição sensível da pluviosidade e modificação da distribuição das chuvas (Bigarella; Mousinho; Silva, 2021). Nas fases de aquecimento global, ou períodos interglaciais, generalizaram-se climas úmidos, com a retomada da expansão de florestas latifoliadas perenifólias e subperenifólias e recuo da vegetação de cerrados e caatingas, então hegemônicas.

Durante as fases prolongadas de climas quentes e úmidos, desenvolveu-se profundo manto de intemperismo (regolito) decorrente dos processos de meteorização química da litomassa como a resposta aos climas dominantes. Por outro lado, nas fases secas (períodos glaciais), as paisagens foram submetidas a processos morfoclimáticos típicos de um paleoclima mais seco, provavelmente um clima Tropical Severo, com pesados aguaceiros concentrados num curto período de tempo.

Nas épocas semiáridas do período em pauta, aconteceu um conjunto de fenômenos físico-geográficos, a saber: elaboração de superfícies aplainadas (pedimentos, rampas de colúvio); formação no último Máximo Glacial de uma superfície-guia representada pelas stone lines (Figura 9); predomínio de forte intemperismo mecânico e degradação lateral, pelo escoamento em lençol, das vertentes; retração das áreas florestadas e uma diáspora da vegetação xerófila.

Ao longo do último máximo glacial, a ZCIT ficou em média 10° de latitude ao norte da posição que hoje ela ocupa. Esse fato trouxe inúmeras consequências para as características climáticas e, por extensão, para os sistemas morfoclimáticos da América do Sul (Jatobá, 2014).

Nas épocas de aquecimento global (épocas úmidas) verificaram-se os seguintes fatos: dissecação generalizada das paisagens; predomínio do intemperismo químico sobre a litomassa; recuo das caatingas (à posição atual?); expansão das florestas latifoliadas; transgressões marinhas (eustasia positiva) e alterações nos regimes fluviais (os rios adquiriram mais energia cinética).



Fonte: Fotografia de Alineaurea Silva (2013).

Figura 9. Stone line no Agreste Central de Pernambuco.

Por último, cabe acrescentar que as fases de aquecimento e resfriamento global estiveram bastante inter-relacionadas com as temperaturas da superfície marinha, especialmente no oceano Atlântico sul (Ab'Sáber, 1977). Esta é uma lição importantíssima, extraída do passado, para se entender as mudanças climáticas atuais no Brasil.

Nas fases de resfriamento global (fases glaciais), as temperaturas das águas do oceano Atlântico sul encontravam-se bem abaixo da média atual Durante essas fases glaciais, no hemisfério sul, as faixas climáticas sofreram uma migração para o Norte. No último máximo glacial, três sistemas atmosféricos foram consideravelmente modificados: a Zona de Convergência Intertropical, os ventos de oeste (westerlies; corrente de jato) e os anticiclones oceânicos. . O anticiclone semifixo do Atlântico Sul expandiu-se mais para porções setentrionais, instalando-se durante um maior período de tempo do ano sobre o Brasil. Esse fato contribuiu notavelmente para a existência de um tempo prolongado durante o ano mais estável e seco no país (Jatobá, 2014), daí uma das principais razões da diáspora do clima seco tropical severo no território brasileiro.

Por ocasião das fases de aquecimento global, o Atlântico sul deve ter tido anomalias positivas de temperatura da superfície marinha consideráveis. Esse fato pode ter propiciado uma maior evaporação na superfície oceânica e uma ascensão da camada de inversão dos alísios de sudeste oriundos do Anticiclone Semifixo do Atlântico Sul. Com essa subida de tal camada, configuravam-se condições mais propícias para a instabilidade atmosférica, com fortes chuvas, sobretudo no Nordeste brasileiro, decorrentes do mais expressivo crescimento dos sistemas ondulatórios de leste (Ondas de Leste).

Assim, como uma lição do passado, pode-se dizer que fases de resfriamento global redundaram em instalação de ar estável e com a camada de inversão em níveis atmosféricos mais baixo trazendo a semiaridez mais severa, inclusive para as áreas sertanejas. Ao passo que, fases de aquecimento global definiram condições atmosféricas de maior umidade para a Amazônia, Brasil Central e em especial para o interior do Nordeste, definindo regimes pluviométricos mais regulares e definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças climáticas são um fenômeno complexo e dinâmico, influenciado por múltiplos fatores naturais e antrópicos. Ao longo do Quaternário, a Terra experimentou flutuações climáticas significativas, muitas delas associadas a variações astronômicas, ciclos oceânicos e mudanças na circulação atmosférica. No entanto, desde a Revolução Industrial, a ação humana tem desempenhado um papel destacado no atual aquecimento global, principalmente devido à emissão de gases de efeito estufa, como o CO_2, CH_4 e N_2O.

As oscilações climáticas de curto e médio prazo, como o El Niño-Oscilação Sul (ENOS), a Oscilação Decadal do Pacífico e a Oscilação do Atlântico Norte, demonstram a complexa interação entre os oceanos e a atmosfera, impactando diretamente a distribuição da umidade, a intensidade das tempestades e os padrões de temperatura em escala global e regional. Essas oscilações têm efeitos marcantes na biodiversidade, na produção agrícola e na ocorrência de eventos climáticos extremos.

O efeito estufa, essencial para a manutenção da vida na Terra, tem sido intensificado pela ação humana, resultando em alterações no balanço energético do planeta. A remoção de CO_2 da atmosfera por sumidouros naturais, como florestas e oceanos, é um processo fundamental, mas que tem sido comprometido pela degradação ambiental e pelo desmatamento, especialmente em regiões tropicais.

Além disso, os solos e as massas de água desempenham um papel crucial no ciclo do carbono, armazenando grandes quantidades desse elemento e influenciando a estabilidade climática.

O vapor d'água, o mais abundante gás do efeito estufa, desempenha um papel amplificador nas mudanças climáticas, interagindo com os sistemas meteorológicos e influenciando a formação de nuvens e tempestades. A sua distribuição desigual na atmosfera contribui para a variabilidade climática e pode intensificar eventos meteorológicos extremos, como furacões, ondas de calor e secas prolongadas.

Diante desse cenário, é essencial a adoção de medidas eficazes para mitigar os impactos das mudanças climáticas. Reduzir as emissões de gases de efeito estufa, promover práticas sustentáveis de uso da terra, conservar ecossistemas naturais e investir em fontes de energia renovável são estratégias fundamentais para minimizar os efeitos adversos do aquecimento global. A interdisciplinaridade na abordagem do tema é crucial para compreender melhor a complexidade das interações entre os diversos componentes do sistema climático e suas implicações para o futuro do planeta.

Ficam aqui, para uma reflexão mais científica aos interessados pela Climatologia brasileira, algumas questões para um debate mais acadêmico e menos acalorado: a) Caso evolua o aquecimento global em curso, como ficarão o Nordeste e a Região Sudeste do Brasil? b) Com essa evolução, o que acontecerá com a Zona de Convergência Intertropical em seus movimentos migratórios para o sul, determinantes do regime de chuvas de verão-outono do Semiárido brasileiro? Como se comportarão os alísios de sudeste frente a um aquecimento do ar em larga escala?

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A,N. Espaços ocupados pela expansão dos climas secos na América do Sul, por ocasião dos períodos glaciais quaternários. **Paleoclimas**. São Paulo, nº 3, 1-19, 1977.

BARRY, R.G; CHORLEY, R.J. **Atmosfera, Tempo e Clima**, 9ª edição, Porto Alegre, Ed. Bookman,2013.

BIGARELLA, J.J.; ANDRADE, Gilberto O. de. Contribuição ao estudo do Quaternário brasileiro. **Teoria Geográfica**, ano 1, vol. 1, UFPE, 1992. Tradução de Lucivânio Jatobá e Rachel Caldas Lins.

BIGARELLA, J.J.; MOUSINHO, M.R.; SILVA,, J.X. Considerações a Respeito da Evolução das Vertentes. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 11, N.2, p. 181-209, 2021.

DIAS, P.L da Silva. A ciência das mudanças climáticas. In: NUSSENZVEIG, H,.M. **O futuro da Terra**. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2011.

EMBRAPA. **Catálogo brasileiro de hortaliças:** saiba como plantar e aproveitar 50 das espécies mais comercializadas no país. Brasília, DF: Embrapa Hortaliças: SEBRAE, 2010. 59 p. il. color. Pesquisa e conteúdo: Débora de Faria Albernaz Vieira, Embrapa Hortaliças. Disponível em: https://abcsem.com.br/wp-content/uploads/2024/07/Catalogo-brasileiro-hortalicas.pdf

JATOBÁ, L.; LINS, R. C.; SILVA, A. F. **Tópicos Especiais de Geografia Física**. 2. . Petrolina: Ed. Progresso, 2014. 166 p. il.

JATOBA, L.; SILVA, A. F. **Estrutura e dinâmica atual de paisagens**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2017. 107 p. il

JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. (org.). **Tópicos especiais de climatologia**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020. 133 p. E-book.

LEAN, J., ; RIND, D. Climate forcing by changing solar radiation. **Journal of Climate**, 11(12),

3069-3094, 1998.
LYRA, L.H.B.; JATOBÁ, L.; SILVA-JUNIOR,E.C. Alterações climáticas do Quaternário no médio São Francisco, Petrolina - PE: discussões teórico-conceituais. In: **Anais[...].** I Congresso Internacional sobre Mudanças Climáticas e suas consequências em territórios semiáridos. Petrolina: UNIVASF, 2024.
MATOS, M. J. de; PEREIRA, J. P.; PACHECO, C. S. G. R.; SILVA, A. F. Agricultura resiliente ao clima: um relato de experiência sobre mulheres agricultoras no Semiárido cearense. In: PACHECO, C. S. G. R. (org.). **Mudanças climáticas e seus impactos socioambientais: concepções, fundamentos, teorias e práticas mitigadora**. Guarujá: Científica Digital, 2023. Cap. 3, p. 61-72. Disponível em: https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1155492/1/Agricultura-resiliente-ao-clima-um-relato-de-experiencia-sobre-mulheres-agricultoras-no-Semiarido-cearense-2023.pdf
MOLION, L.C.B. Gênese do El Niño. **Revista Brasileira de Climatologia**, Ano 13, Vol. 21–Jul/Dez.2017.
OLIVEIRA, Elton Souza; REATTO,Adriana; LLACER Henrique Roig. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 32, n.1/2, p. 71-93, jan./ago. 2015.
RAHMSTORF, S. Ocean circulation and climate during the past 120,000 years. **Nature**, 419(6903), 207-214. 2002.
SILVA, A.F.; JATOBÁ, L. Relação clima-solo-planta na análise integrada de paisagens. In: JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. **Estrutura e dinâmica atual de paisagens**. Ananindeua: Itacaiunas, 2017. 107 p. il.
SILVA, A. F.; REGITANO NETO, A. As principais culturas anuais e bianuais na agricultura familiar. In: MELO, R. F. de; VOLTOLINI, T. V. (Ed.). **Agricultura familiar dependente de chuva no Semiárido**. Brasília, DF, Embrapa, 2019. cap. 2, p. 45-83. Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1118488/1/Asprincipaisculturasanuais2019.pdf
SILVA, A. F. O clima e as plantas. In: JATOBÁ, L.; SILVA, A. F. (org.). **Tópicos especiais de climatologia**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020. Cap. 7, p. 96-112. Disponivel em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1153788/1/O-Clima-e-as-plantas-2020.pdf
SILVA, M. S. L. da; OLIVEIRA NETO, M. B. de; FERNANDES, F. E. P.; SOUZA, S. L. de; SILVA, A. F.; FELISBERTO, N. R. de O.; OLIVEIRA, L. S.; ARAUJO FILHO, J. C. de; PARAHYBA, R. da B. V.; SANTANA, C. C. M. de; LIMA, R. A.; LIMA, L. M. J. M.; SILVA, T. D. S. da. **Práticas de manejo e conservação do solo e da água na gestão sustentável de agroecossistemas da bacia leiteira caprina integrada da Paraíba e Pernambuco**. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2023. 47 p. il. color. Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1160131/1/CNPS-DOC-241-2023.pdf
SLEUTEL, S.; DE NEVE, S.; HOFMAN, G. Estimates of carbon stock changes in Belgian cropland. **Soil Use and Management**, v. 19, n. 2, p. 166-171, 2006**.**
WANDERLEY, H.S.; JUSTINO, F.B. Increase of concentration of water vapor atmospheric in the Greenland. **Santa Maria, Ciência e Natura**, v. 37, Edição Especial SIC, 2015, p.153-158.
WATSON, R. T. (Ed.). **Aclimate chance 2001:** synthesis report: third assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4166

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

ENSEÑAR A CONVIVIR CON EL RIESGO. IMPORTANCIA DEL MARCO DE SENDAI PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES (2015-2030)

ENSINANDO A CONVIVÊNCIA COM O RISCO. A IMPORTÂNCIA DO MARCO DE SENDAI PARA A REDUÇÃO DO RISCO DE DESASTRES (2015-2030)

TEACHING TO LIVE WITH RISK. IMPORTANCE OF THE SENDAI FRAMEWORK FOR DISASTER RISK REDUCTION (2015-2030)

Jorge Olcina[1]
0000-0002-4846-8126
jorge.olcina@ua.es

Álvaro-Francisco Morote[2]
0000-0003-2438-4961
alvaro.morote@uv.es

1 Universidad de Alicante. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4846-8126. E-mail: jorge.olcina@ua.es.
2 Universidad de Valencia. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2438-4961. E-mail: alvaro.morote@uv.es.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMEN: El Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha impulsado la integración de los riesgos naturales en la educación para fortalecer la resiliencia socio-territorial. Este acuerdo internacional busca reducir las pérdidas humanas, materiales y ambientales ocasionadas por desastres, promoviendo acciones concretas entre los Estados Miembros. Además, se vincula con otros acuerdos de la Agenda 2030, como el Acuerdo de París, la Nueva Agenda Urbana y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El Marco de Sendai enfatiza que la reducción del riesgo de desastres es una responsabilidad compartida entre gobiernos nacionales y locales, el sector privado y otros actores sociales. En el ámbito educativo, su implementación es clave, sin embargo, en España, todavía hay escasez de estudios y propuestas didácticas sobre este tema. La vigente ley de educación de España (LOMLOE, 2020) reconoce su importancia, representando un primer paso para incluir la enseñanza de estos fenómenos en las escuelas y fortalecer la prevención y preparación ante desastres.

Palabras clave: Riesgos naturales. Enseñanza. Resiliencia. Marco de Sendai.

RESUMO: O Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres (2015-2030) da Organização das Nações Unidas (ONU) tem impulsionado a integração dos riscos naturais na educação para fortalecer a resiliência socioespacial. Este acordo internacional busca reduzir as perdas humanas, materiais e ambientais causadas por desastres, promovendo ações concretas entre os Estados-Membros. Além disso, está vinculado a outros acordos da Agenda 2030, como o Acordo de Paris, a Nova Agenda Urbana e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O Marco de Sendai enfatiza que a redução do risco de desastres é uma responsabilidade compartilhada entre governos nacionais e locais, o setor privado e outros atores sociais. No âmbito educacional, sua implementação é fundamental; no entanto, na Espanha, ainda há escassez de estudos e propostas didáticas sobre esse tema. A atual lei de educação da Espanha (LOMLOE, 2020) reconhece sua importância, representando um primeiro passo para incluir o ensino desses fenômenos nas escolas e fortalecer a prevenção e preparação para desastres.

Palavras-chave: Riscos naturais. Ensino. Resiliência. Marco de Sendai.

ABSTRACT: The Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (2015-2030) of the United Nations (UN) has promoted the integration of natural risks into education to strengthen socio-territorial resilience. This international agreement aims to reduce human, material, and environmental losses caused by disasters, promoting concrete actions among Member States. Additionally, it is linked to other agreements within the 2030 Agenda, such as the Paris Agreement, the New Urban Agenda, and the Sustainable Development Goals (SDGs). The Sendai Framework emphasizes that disaster risk reduction is a shared responsibility among national and local governments, the private sector, and other social actors. In the educational field, its implementation is crucial; however, in Spain, there is still a lack of studies and educational proposals on this topic. Spain's current education law (LOMLOE, 2020) acknowledges its importance, representing a first step toward including the teaching of these phenomena in schools and strengthening disaster prevention and preparedness.

Keywords: Natural risks. Education. Resilience. Sendai Framework.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático representa uno de los desafíos socio-ambientales más significativos que enfrenta la sociedad contemporánea (Barrage; Hsiang, 2024; Serrano-Notivoli *et al.*, 2024; Shaw *et al.*, 2023). El siglo XXI se caracteriza por la prioridad de la sostenibilidad ambiental y la lucha contra este fenómeno (Farinós-Dasi *et al.*, 2024; Lai; Zoppi, 2024). Además, la progresión de este fenómeno a nivel global es una realidad respaldada por evidencias científicas (IPCC, 2022).

La conexión entre el aumento de gases de efecto invernadero en la troposfera y el incremento de la temperatura atmosférica es clara (Choulga *et al.*, 2021). Estos gases, principalmente de origen humano, alteran el balance energético de la Tierra, un elemento fundamental del sistema climático (Krauss, 2021). Lejos de mejorar, la situación se agrava debido al continuo aumento del consumo de combustibles fósiles, a pesar de los acuerdos internacionales como los de Kioto y París, lo que se refleja en el crecimiento constante de las concentraciones de CO_2 en la atmósfera (Butler; Montzka, 2020).

Las recientes cumbres internacionales no han logrado establecer un acuerdo definitivo para limitar las emisiones de CO_2 a nivel global. Así, el objetivo de mantener el aumento de la temperatura mundial por debajo de 1,5-2 ºC para finales de siglo se encuentra en riesgo. Hasta ahora, solo se ha acordado financiar el Fondo de Compensación Climática estipulado en el Acuerdo de París (2015), aunque sin detallar plazos ni mecanismos claros para alcanzar los 100.000 millones de dólares anuales previstos.

Los efectos del calentamiento global ya son evidentes en la región mediterránea, afectando procesos climáticos clave como temperaturas, precipitaciones y vientos (Muñoz *et al.*, 2020; Olcina; Biener, 2019). Respecto a las precipitaciones, se observan: 1) una disminución general, con variaciones regionales; 2) cambios en la estacionalidad, con lluvias menos frecuentes en primavera y más intensas en otoño; y 3) precipitaciones más concentradas en el tiempo, lo que aumenta su capacidad destructiva (De Luis *et al.*, 2010; Miró *et al.*, 2026; Serrano, 2017).

En cuanto a los eventos atmosféricos extremos, destacan fenómenos como lluvias torrenciales, temporales de viento y oleaje, olas de calor, tormentas de granizo y sequías más breves pero más intensas (Muñoz *et al.*, 2020). Estos eventos tienen un impacto directo en las personas y suponen costos económicos inmediatos, representando uno de los principales retos para las próximas décadas, según modelos climáticos (AEMET, 2021).

Respecto al caso español, el dramático episodio de la Depresión Aislada en Niveles Altos (DANA) o gota fría de Valencia del 29 de octubre de 2024 (más de 200 muertos), ha puesto de manifiesto la debilidad del ser humano ante la fuerza de la naturaleza, la necesidad de conocer bien el comportamiento del medio físico y de adaptar las actuaciones, la implantación de usos urbanos, de actividades económicas en el territorio a dicho funcionamiento. El medio natural no determina, pero sí condiciona, y conviene llevar en cuenta los límites que establece para evitar efectos no deseados cuando se comportan de forma extrema. En el episodio ocurrido a finales de octubre de 2024 en la provincia de Valencia, entraron en juego dos procesos que están claramente relacionados con el efecto regional del calentamiento climático en la región mediterránea. Actualmente, se moviliza más energía en los procesos atmosféricos de condensación y ello deviene en un incremento de la intensidad de las precipitaciones. Y hay un agente causal destacado en todo ello: un calentamiento de la cuenca del mar Mediterráneo que nos sorprende cada vez más en sus registros térmicos estivales, especialmente desde que comenzó el presente siglo. La cuenca occidental de este mar se ha calentado 1,5 ºC desde

1980 a la actualidad. Este aumento, que es superior al de la temperatura del aire, ya comentado, conlleva una creciente inestabilidad potencial (Llasat *et al.*, 2021). Esta influencia se manifiesta en la intensidad de la lluvia que cae en los episodios de DANA recientes. En apenas una o dos horas se acumulan cantidades superiores a 200-300 litros por metro cuadrado.

El Sexto Informe del IPCC (2022) resalta cómo las actividades humanas han exacerbado el calentamiento global advirtiendo de los graves impactos si no se implementan medidas de mitigación y adaptación a corto y medio plazo. Este fenómeno afecta de manera diferenciada a distintos territorios y sociedades (Arnell *et al.*, 2019; Pausas; Millán, 2019; Pérez-Morales *et al.*, 2022), lo que lo convierte en un desafío global que demanda una acción conjunta de toda la sociedad (González-Gaudiano *et al.*, 2020; Morote; Olcina, 2023a; Olcina; Morote, 2023).

Es esencial aumentar la conciencia de la población, especialmente a través de la educación (Gutiérrez-Pérez *et al.*, 2020; Morote; Hernández, 2024). Así, en los últimos años, diversos estudios han destacado la importancia de la concienciación como estrategia para mitigar los efectos del cambio climático (Cruz; Páramo, 2020; Eilam, 2022; Méndez *et al.*, 2020; Morote; Olcina, 2022). Este enfoque fue reconocido en el Protocolo de Kioto (1997) y reafirmado en el Acuerdo de París (2015), que subraya el papel de la educación para cambiar hábitos a largo plazo y mejorar la comprensión de este fenómeno (UNESCO; UNFCCC, 2016). Tanto el Quinto Informe del IPCC (2014) como la Agenda 2030 de la ONU (2015a) destacan la educación como una herramienta crucial para mitigar los efectos del cambio climático (Objetivo 13: "Acción por el clima").

La educación sobre el cambio climático y los riesgos naturales es fundamental para fomentar una sociedad más resiliente y preparada ante los desafíos ambientales. La formación de los futuros docentes en estos temas resulta clave, pues su labor incide directamente en la concienciación de las nuevas generaciones. Morote y Moreno (2021) destacan cómo los futuros docentes perciben los efectos territoriales del cambio climático, subrayando la importancia de integrar estos conocimientos en la enseñanza secundaria. Asimismo, Morote (2021) aborda la necesidad de explicar el riesgo de sequía en la Geografía escolar, revelando carencias en los manuales educativos de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En este sentido, Morote y Olcina (2021a; 2021b; 2023b) proponen estrategias didácticas para comprender los riesgos atmosféricos y el cambio climático en la región mediterránea.

La enseñanza de estos temas no solo ayuda a comprender los procesos climáticos, sino que también favorece la toma de decisiones informadas frente a desastres naturales. Además, Morote (2020) analiza cómo se abordan el clima y el tiempo atmosférico en Educación Primaria, resaltando la necesidad de mejorar los recursos didácticos disponibles. La inclusión de estos contenidos en el currículo educativo resulta crucial para preparar a las futuras generaciones ante los desafíos climáticos y ambientales que enfrentará la sociedad. Así, una educación integral sobre estos fenómenos contribuye a fortalecer la conciencia ambiental y la capacidad de adaptación de las comunidades, promoviendo una gestión responsable y sostenible del entorno.

Este trabajo analiza el papel de la educación en el contexto del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030) (ONU, 2015b), el cual es el primer gran acuerdo posterior a 2015. Este marco proporciona a los Estados miembros acciones concretas para proteger los avances del desarrollo frente a los riesgos de desastres. Además, se vincula con otros acuerdos de la Agenda 2030, como el Acuerdo de París, la Agenda de Acción de Addis Abeba, la Nueva Agenda Urbana y los ODS. El Marco de Sendai apuesta por la educación como elemento clave en la gestión

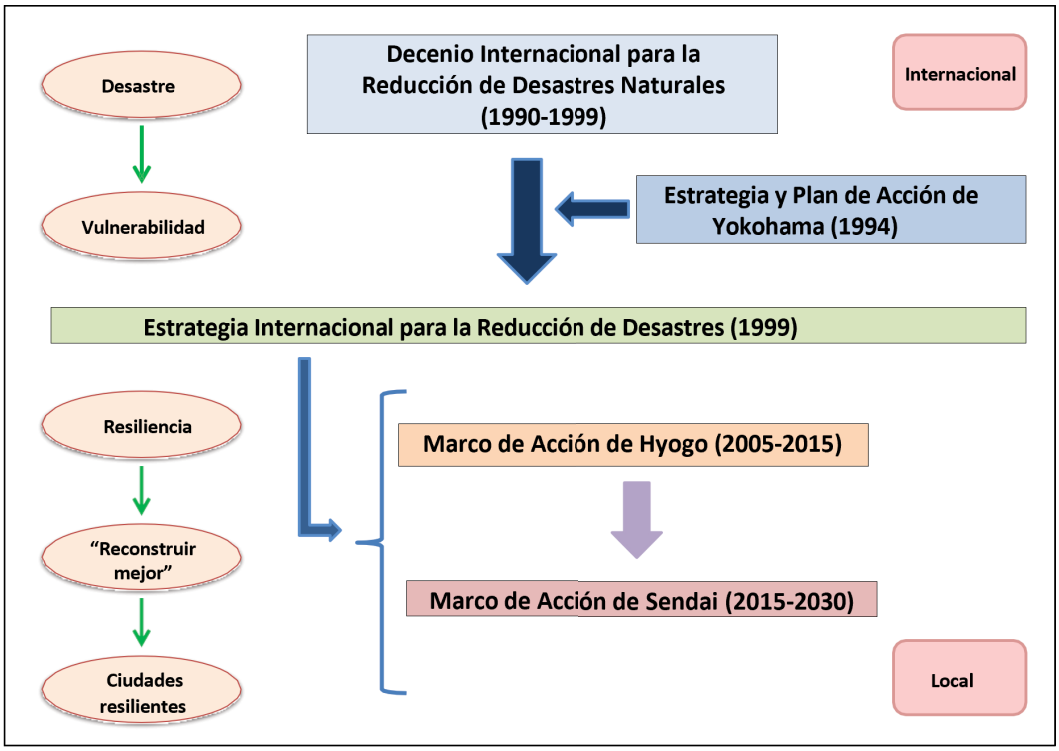
integral de desastres. Las sociedades deben estar bien informadas y preparadas para afrontar los peligros asociados al actual proceso de calentamiento climático, además de la peligrosidad de causa geofísica o biológica. En suma, es necesario indagar en las bases conceptuales que favorecen la enseñanza del riesgo en los niveles educativos básicos.

MARCO DE SENDAI PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES (2015-2030)

Antecedentes

El Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030) fue adoptado el 18 de marzo de 2015 durante la tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas celebrada en Sendai (Japón). Este documento es el resultado de un extenso proceso de consultas iniciado en marzo de 2012, complementado con negociaciones intergubernamentales desarrolladas entre julio de 2014 y marzo de 2015. La elaboración del Marco contó con el respaldo de la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, siguiendo una solicitud de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El Marco de Sendai sucede al Marco de Acción de Hyogo (2005-2015), cuyo objetivo era fortalecer la resiliencia de las comunidades y naciones frente a los desastres. A su vez, el Marco de Acción de Hyogo se basó en iniciativas previas, como el Marco Internacional de Acción del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales (1989), la Estrategia de Yokohama para un Mundo Más Seguro (1994) y la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres (1999) (Figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Programas internacionales para la reducción de los desastres, auspiciados por las Naciones Unidas, sus conceptos clave y escalas de trabajo.

El Marco de Sendai se apoya en los logros alcanzados por los Estados y otras partes interesadas bajo el Marco de Acción de Hyogo, pero introduce varias innovaciones significativas. Entre los cambios más destacados se encuentra el enfoque en la gestión del riesgo de desastres en lugar de la mera gestión de desastres, la definición de siete objetivos globales, y un énfasis en prevenir nuevos riesgos, reducir los existentes y fortalecer la resiliencia. Además, el Marco establece principios rectores, entre ellos la responsabilidad primaria de los Estados en la prevención y reducción de riesgos, y la necesidad de involucrar a toda la sociedad y a todas las instituciones estatales.

El ámbito del Marco de Sendai también se ha ampliado para incluir no solo amenazas naturales, sino también aquellas de origen humano, así como riesgos ambientales, tecnológicos y biológicos relacionados. De igual manera, se da prioridad a la resiliencia sanitaria (Tabla 1).

Tabla 1. Aspectos clave del Marco de Sendai (2025-2030).

Aspecto clave	Descripción
Comprender mejor el riesgo de desastres	Evaluar la exposición, vulnerabilidad y características de las amenazas para mejorar la prevención y respuesta.
Fortalecer la gobernanza del riesgo	Implementar plataformas nacionales, mejorar la rendición de cuentas y fortalecer la gestión del riesgo.
Adoptar un enfoque de "reconstruir mejor"	Aplicar estrategias de recuperación que reduzcan la vulnerabilidad y mejoren la resiliencia ante futuros desastres.
Reconocer y fortalecer la función de todas las partes interesadas	Fomentar la participación activa de gobiernos, sector privado, sociedad civil y comunidades locales en la gestión del riesgo.
Promover inversiones basadas en la gestión de riesgos	Dirigir recursos hacia la reducción de riesgos y la prevención de nuevos peligros.
Fomentar la resiliencia en infraestructura sanitaria, patrimonio cultural y lugares de trabajo	Proteger y mejorar instalaciones esenciales para garantizar seguridad y bienestar ante desastres.
Impulsar la cooperación internacional y alianzas globales	Potenciar el trabajo conjunto entre países para fortalecer estrategias de prevención y respuesta.
Elaborar políticas y programas de financiamiento	Integrar la gestión de riesgos en préstamos y apoyo financiero de instituciones internacionales.

Fuente: ONU (2015b). Elaboración propia.

Asimismo, se reconoce el papel de la Plataforma Mundial para la Reducción del Riesgo de Desastres y las plataformas regionales como mecanismos clave para alinear agendas, realizar seguimientos y revisiones periódicas, y brindar apoyo a los organismos de gobernanza de las Naciones Unidas.

Los objetivos que persigue este Marco son: la reducción del riesgo de desastres y de las pérdidas ocasionadas por los desastres, tanto en vidas, medios de subsistencia y salud como en bienes económicos, físicos, sociales, culturales y ambientales de las personas, las empresas, las comunidades y los países. A ello, cabe sumar que reconoce que en el Estado recae la función principal de reducir el riesgo de desastres, pero es una responsabilidad que debe compartirse con otros actores, tales como los gobiernos locales, el sector privado y otros grupos interesados. Aquí, es donde el factor educación tendría su rol influyente.

El Marco de Sendai se basa en elementos que garantizan la continuidad del trabajo realizado por los Estados y otras partes interesadas bajo el Marco de Acción de Hyogo (HFA), al tiempo que introduce varias innovaciones solicitadas durante las consultas y negociaciones. Muchos comentaristas han destacado como los cambios más significativos un fuerte énfasis en la gestión del riesgo de desastres en lugar de la mera gestión de desastres, la definición de siete objetivos globales, la reducción del

riesgo de desastres como un resultado esperado, un objetivo centrado en prevenir nuevos riesgos, reducir los existentes y fortalecer la resiliencia, así como un conjunto de principios rectores. Entre estos principios se incluyen la responsabilidad primaria de los Estados para prevenir y reducir el riesgo de desastres, la participación de toda la sociedad y de todas las instituciones estatales.

Además, el alcance de la reducción del riesgo de desastres se ha ampliado significativamente para abarcar tanto las amenazas naturales como las de origen humano, así como los riesgos ambientales, tecnológicos y biológicos relacionados. La resiliencia en el ámbito de la salud recibe un fuerte impulso en todo el Marco (Tabla 2). Asimismo, se reconoce claramente el papel de la Plataforma Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y las plataformas regionales como mecanismos clave para garantizar la coherencia entre las agendas, el monitoreo y las revisiones periódicas, en apoyo a los órganos de gobernanza de las Naciones Unidas.

Tabla 2. Aspecto articulado por el Marco de Sendai (2025-2030).

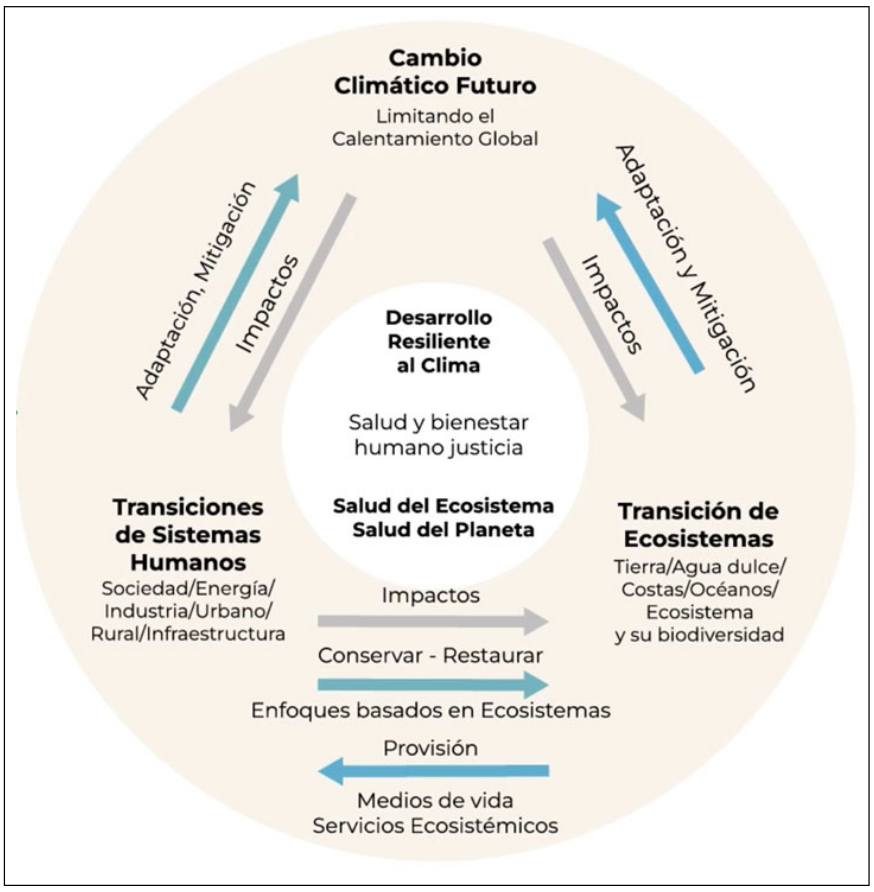
Aspecto articulado por el Marco	Descripción
Comprensión del riesgo de desastres	Mejorar el conocimiento sobre la exposición, vulnerabilidad y características de las amenazas para una gestión efectiva.
Fortalecimiento de la gobernanza del riesgo	Desarrollo de plataformas nacionales y mecanismos que aseguren una gestión eficiente del riesgo de desastres.
Rendición de cuentas en la gestión del riesgo	Garantizar transparencia y responsabilidad en las acciones implementadas para reducir riesgos.
Preparación para "Reconstruir Mejor"	Aplicación de estrategias de recuperación que mejoren la resiliencia y minimicen riesgos futuros.
Reconocimiento de las partes interesadas y sus roles	Inclusión de gobiernos, sector privado, sociedad civil y comunidades en la gestión del riesgo.
Movilización de inversiones sensibles al riesgo	Destinar recursos a la prevención de desastres para evitar la generación de nuevos peligros.
Resiliencia de infraestructura y patrimonio	Protección de instalaciones sanitarias, patrimonio cultural y lugares de trabajo ante desastres.
Fortalecimiento de la cooperación internacional	Promoción de alianzas globales para mejorar estrategias de prevención y respuesta.
Elaboración de políticas y programas informados por el riesgo	Desarrollo de financiamiento y apoyo de instituciones internacionales para la reducción del riesgo de desastres.

Fuente: ONU (2015b). Elaboración propia.

El Marco de Sendai señala cuatro actores principales en la labor de reducción del riesgo de desastres: 1) la sociedad civil, las organizaciones de trabajo voluntario organizado y las organizaciones comunitarias. En este apartado, se hace un llamamiento para el fomento de la participación más activa de la mujer, en estas acciones civiles de reducción del riesgo y gestión de las emergencias; 2) el sector académico y las entidades y redes científicas y de investigación; 3) las empresas, las asociaciones profesionales, las instituciones financieras del sector privado, incluidos los reguladores financieros y los organismos de contabilidad, así como las fundaciones filantrópicas; y 4) los medios de comunicación deben desempeñar un papel activo e inclusivo a nivel local, nacional, regional y mundial contribuyendo a la sensibilización y entendimiento públicos y difundiendo información exacta y no confidencial sobre los riesgos de desastre, las amenazas y los desastres.

Pero sin duda, la gran apuesta es la necesidad de abordar la gestión de los desastres desde una concepción integral, que afecta a todos los componentes del riesgo (peligro, vulnerabilidad, exposición), a lo que debe añadirse la capacidad de recuperación (resiliencia). Y estas acciones deben estar integradas en las políticas de los Estados: "La reducción del riesgo de desastres es un problema común de todos los Estados y la medida en que los países en desarrollo puedan mejorar y aplicar eficazmente las políticas y medidas nacionales de reducción del riesgo de desastres" (Principios rectores del Marco de Sendai). Y ello aplicando un enfoque de amenazas múltiples y de colaboración de toda la sociedad para la reducción del riesgo, en diferentes escalas de actuación (nacional y local) que incorporan, asimismo, la cooperación internacional.

Esta concepción de tratamiento integral del riesgo es la que se incluye en el VI Informe de Cambio Climático del IPCC (2022. AR6. Grupo de Trabajo II). En este informe se tienen en cuenta, asimismo, los ODS (horizonte 2030), que insertan también acciones sobre reducción del riesgo de desastres (ODS 4, 9, 11 y 13). En el VI Informe IPCC se incorpora un concepto en la relación entre cambio climático y gestión del riesgo en las sociedades: "desarrollo climático resiliente", que supone un desarrollo social y económico que debe ser saludable, equitativo, justo a lo largo del proceso de reducción del proceso actual de calentamiento climático (Figura 2).



Fuente: IPCC (2022).

Figura 2. Desarrollo climático resiliente, coordinación de acciones para la reducción de riesgo de desastres en el contexto de cambio climático.

Educación en el riesgo

En relación con los aspectos vinculados al contexto educativo y la enseñanza de los riesgos naturales, estos se reflejan en diferentes apartados y artículos. Por ejemplo, en el artículo nº 14 se señala que "es necesario abordar los desafíos actuales y prepararse para los futuros centrándose en las acciones siguientes: vigilar, evaluar y comprender el riesgo de desastres y compartir dicha información y la forma en que se genera; fortalecer la gobernanza y la coordinación en materia de riesgo de desastres en las instituciones y los sectores pertinentes y la participación plena y significativa de los actors pertinentes a los niveles que corresponda; invertir en la resiliencia económica, social, sanitaria, cultural y educativa de las personas, las comunidades y los países y en el medio ambiente, así como a través de la tecnología y la investigación; y mejorar los sistemas de alerta temprana sobre amenazas múltiples, la preparación, la respuesta, la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción. A fin de complementar las medidas y capacidades nacionales, es necesario mejorar la cooperación internacional entre los países desarrollados y los países en desarrollo y entre los Estados y las organizaciones internacionales".

En cuanto al artículo nº 17, este explica que para alcanzar el resultado previsto, debe perseguirse el objetivo siguiente: "prevenir la aparición de nuevos riesgos de desastres y reducir los existentes implementando medidas integradas e inclusivas de índole económica, estructural, jurídica, social, sanitaria, cultural, educativa, ambiental, tecnológica, política e institucional que prevengan y reduzcan el grado de exposición a las amenazas y la vulnerabilidad a los desastres, aumenten la preparación para la respuesta y la recuperación y refuercen de ese modo la resiliencia".

Por su parte, el artículo nº 18 (d) está relacionado con "reducir considerablemente los daños causados por los desastres en las infraestructuras vitales y la interrupción de los servicios básicos, como las instalaciones de salud y educativas, incluso desarrollando su resiliencia para 2030". Mientras tanto, el artículo nº 19 (k) señala que, en la fase de recuperación, rehabilitación y reconstrucción posterior a un desastre, "es fundamental prevenir la creación de nuevos riesgos y reducir los existentes mediante la filosofía de "Reconstruir Mejor" e incrementar la educación y concienciación pública sobre los riesgos de desastres".

Otro artículo de notable interés para la reducción del riesgo es el nº 24, que recoge varios apartados (ver Tabla 3). El artículo nº 25 (f), por su parte, se centra en las campañas ambientales: "preparar campañas mundiales y regionales eficaces como instrumentos para la sensibilización y educación públicas, basándose en las ya existentes (por ejemplo, la iniciativa titulada "Un millón de escuelas y hospitales seguros", la campaña "Desarrollando ciudades resilientes: mi ciudad se está preparando", el Premio Sasakawa de las Naciones Unidas para la Reducción de Desastres y el Día Internacional para la Reducción de los Desastres, celebrado anualmente), para promover una cultura de prevención de desastres, resiliencia y ciudadanía responsable, generar comprensión de los riesgos de desastres, apoyar el aprendizaje mutuo e intercambiar experiencias; y alentar a todos los actores públicos y privados a participar activamente en ese tipo de iniciativas y a crear otras nuevas a nivel local, nacional, regional y mundial".

Tabla 3. Artículo nº 24 (Marco de Sendai, 2015-2030).

• (d) Evaluar, registrar, compartir y dar a conocer al público, de manera sistemática, las pérdidas causadas por desastres y comprender el impacto económico, social, sanitario, educativo y ambiental y en el patrimonio cultural, como corresponda, en el contexto de la información sobre la vulnerabilidad y el grado de exposición a amenazas referida a sucesos específicos; • (g) Impartir conocimientos a los funcionarios públicos a todos los niveles, la sociedad civil, las comunidades y los voluntarios, así como el sector privado, mediante el intercambio de experiencias, enseñanzas extraídas y buenas prácticas y mediante la capacitación y la educación sobre la reducción del riesgo de desastres, en particular usando los mecanismos existentes de capacitación y educación y de aprendizaje entre pares; • (k) Fomentar las inversiones en innovación y desarrollo tecnológico en las investigaciones a largo plazo sobre amenazas múltiples y orientadas a la búsqueda de soluciones en la gestión del riesgo de desastres a fin de abordar las carencias, los obstáculos, las interdependencias y los retos sociales, económicos, educativos y ambientales y el riesgo de desastres; • (l) Promover la incorporación de los conocimientos sobre el riesgo de desastres, incluida la prevención, mitigación, preparación, respuesta, recuperación y rehabilitación en casos de desastre, en la educación académica y no académica, en la educación cívica a todos los niveles y en la educación y formación profesional; • (m) Promover estrategias nacionales para reforzar la educación y sensibilización públicas sobre la reducción del riesgo de desastres, incluidos la información y los conocimientos sobre el riesgo de desastres, a través de campañas, las redes sociales y la movilización de las comunidades, teniendo en cuenta el público destinatario y sus necesidades;

Fuente: ONU (2015b). Elaboración propia.

Siguiendo con el análisis del Marco de Sendai, otros artículos a destacar son el 30 (j) "fortalecer el diseño y la aplicación de políticas inclusivas y mecanismos de protección social, incluso mediante la implicación comunitaria, integrados con programas para mejorar los medios de vida, y el acceso a servicios sanitarios básicos, incluso de salud materna, neonatal e infantil, salud sexual y reproductiva, seguridad alimentaria y nutrición, vivienda y educación, con el fin de erradicar la pobreza, encontrar soluciones duraderas en la fase posterior a los desastres y empoderar y ayudar a las personas afectadas de manera desproporcionada por los desastres"; y el 33 (c): "Promover la resiliencia de la infraestructura vital nueva y existente, incluidas las de abastecimiento de agua, transporte y telecomunicaciones, las instalaciones educativas, los hospitales y otras instalaciones sanitarias, para asegurar que sigan siendo seguras, eficaces y operacionales durante y después de los desastres a fin de prestar servicios esenciales y de salvamento".

Asimismo, cabe destacar el papel de la sociedad. Así, por ejemplo, estas acciones se encuentran en el artículo nº36 (a) y (d). Por ejemplo, en el apartado (a) se indica que: "la sociedad civil, los voluntarios, las organizaciones de trabajo voluntario organizado y las organizaciones comunitarias deben participar, en colaboración con las instituciones públicas, para, entre otras cosas, proporcionar conocimientos específicos y orientación pragmática en el

contexto de la elaboración y aplicación de marcos normativos, estándares y planes para reducer el riesgo de desastres, participar en la ejecución de los planes y estrategias locales, nacionales, regionales y mundiales, prestar apoyo y contribuir a la sensibilización pública, a crear una cultura de prevención y a educar sobre el riesgo de desastres, y abogar por comunidades resilientes y por una gestión del riesgo de desastres inclusiva para toda la sociedad que refuercen las sinergias entre los grupos, como corresponda".

Y en cuanto al apartado (d): "Los medios de comunicación deben desempeñar un papel activo e inclusivo a nivel local, nacional, regional y mundial contribuyendo a la sensibilización y entendimiento públicos y difundiendo información exacta y no confidencial sobre los riesgos de desastre, las amenazas y los desastres, incluidos los desastres en pequeña escala, de una manera sencilla, transparente, fácil de entender y accesible, en estrecha cooperación con las autoridades nacionales, aprobar políticas de comunicación específicas para la reducción del riesgo de desastres, apoyar, como corresponda, los sistemas de alerta temprana y las medidas de protección y salvamento, y estimular una cultura de

prevención y una fuerte participación de la comunidad en campañas de educación pública sostenidas y consultas públicas a todos los niveles de la sociedad, de conformidad con las prácticas nacionales".

La enseñanza del riesgo de inundación es fundamental para comprender y mitigar sus impactos en España, especialmente en las regiones mediterráneas. Morote y Olcina (2021b) destacan la importancia de utilizar herramientas digitales accesibles, como el visor SIG del Plan de Acción Territorial sobre prevención del Riesgo de Inundación en la Comunidad Valenciana (PATRICOVA), para mejorar la educación en este ámbito. Esta propuesta se orienta al alumnado de 2º de Bachillerato en la asignatura optativa de Geografía, con el objetivo de desarrollar habilidades de interpretación territorial. A través del uso de PATRICOVA, los estudiantes pueden analizar su entorno inmediato, identificando zonas de riesgo y comprendiendo la dinámica de las inundaciones. Esta metodología fomenta un aprendizaje práctico y aplicado, permitiendo que los jóvenes adquieran conocimientos esenciales sobre fenómenos extremos. Además, la enseñanza de estos riesgos contribuye a la construcción de una sociedad más resiliente, capaz de adaptarse a los efectos del cambio climático. La educación geográfica, apoyada en herramientas digitales, no solo mejora la comprensión del territorio, sino que también promueve la prevención y la adaptación ante eventos extremos.

CONCLUSIONES

La educación constituye un instrumento fundamental para la adaptaciópn al cambio climático y los peligros naturales asociados. Se trata de un elemento de generación de conciencia social a través de mensajes ciertos sobre esta cuestión, que deben estar siempre amparados en la investigación científica. Es una herramienta muy eficaz para la puesta en marcha de actuaciones individuales y colectivas de mitigación y adaptación a este fenómeno. Pero, como medio de difusión de ciencia y cultura, requiere de una programación minuciosa y prolongada en el tiempo (años de formación educativa) que no obtiene resultados sino en el medio y largo plazo. De ahí que, pese a su reconocimiento por parte de organismos y administraciones en todas las escalas de trabajo (internacional a local), no encuentra un desarrollo de acciones concretas acorde con su importancia social.

La educación es una apuesta imprescindible de toda sociedad. Debe estar orientada a formar a la ciudadanía desde la enseñanza de contenidos básicos sobre las materias que conforman la formación necesaria para desarrollarse en el mundo. El cambio climático actual es una cuestión esencial de presente y futuro en nuestro planeta, que va a orientar políticas y prácticas de las instituciones y administraciones, si se quiere limitar de forma efectiva sus efectos no deseados. La enseñanza del cambio climático, en el aula (en todos los niveles educativos) y entre la sociedad en general, requiere una atención mayor de la que hasta ahora han dedicado organismos y gobiernos a esta temática, para que se convierta en una herramienta efectiva de mitigación y adaptación.

En cuanto a los riesgos naturales, desde la enseñanza de la Geografía, en España, se están llevando a cabo iniciativas de formación y concienciación, así como la publicación y desarrollo de una línea de trabajo muy interesante. Y respecto al Marco de Sendai, se trata de un documento notablemente importante que establece una serie de recomendaciones, muchas de ellas vinculadas con la enseñanza de los riesgos naturales. Sin duda, es un documento que ha establecido un "antes y un después" en materia de la educación en el riesgo y que habrá que tener en cuenta en el futuro.

El Marco de Sendai ha sido clave para la gestión del riesgo de desastres, especialmente en países como España y Brasil, donde los fenómenos naturales han causado graves impactos en los últimos

años. En España, eventos como la DANA de octubre de 2024 han demostrado la vulnerabilidad del territorio mediterráneo ante lluvias torrenciales e inundaciones. Este fenómeno afectó gravemente la Comunidad Valenciana, causando más de 200 fallecidos y daños estructurales significativos.

Por otro lado, Brasil ha enfrentado desastres naturales recurrentes, como las inundaciones en el estado de Rio Grande do Sul, que han desplazado a miles de personas y generado crisis humanitarias. La deforestación y el cambio climático han intensificado los efectos de estos eventos, aumentando la frecuencia de lluvias extremas y sequías prolongadas. La educación sobre riesgos naturales es fundamental para mitigar estos impactos, promoviendo estrategias de adaptación y resiliencia en comunidades vulnerables.

El Marco de Sendai enfatiza la importancia de la educación en la reducción del riesgo de desastres, destacando la necesidad de integrar estos conocimientos en los sistemas educativos. En España y Brasil, fortalecer la enseñanza sobre riesgos naturales permitirá a las futuras generaciones comprender mejor los peligros y adoptar medidas preventivas. La cooperación internacional y la inversión en infraestructura resiliente son esenciales para reducir la vulnerabilidad de estos países ante desastres naturales. La implementación efectiva de este marco contribuirá a una sociedad más preparada y capaz de enfrentar los desafíos ambientales del siglo XXI.

REFERENCIAS

AEMET - AGENCIA ESTATAL DE METEROLOGÍA. 2021. **Proyecciones Climáticas para el siglo XXI en España**. Disponible en: http://www.aemet.es/es/serviciosclimaticos/cambio_climat

ARNELL, N. W.; LOWE, J. A.; CHALLINOR, A. J.; OSBORN, T. J. 2019. Global and regional impacts of climate change at different levels of global temperature increase. **Climatic Change**, 155, 377-391. https://doi.org/10.1007/s10584-019-02464-z

BARRAGE, L.; HSIANG, S. 2024. **Handbook of the economics of climate change** (First edition). Elsevier, Amsterdam, Netherlands

BUTLER, J. H.; MONTZKA, S. A. 2020. **The NOAA annual greenhouse gas index**. Global Monitoring Laboratory. https://www.esrl.noaa.gov/gmd/aggi/aggi.html

CRUZ, N.; PÁRAMO, P. 2020. Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. **Educación y Educadores**, 23(3), 469–489. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6

DE LUIS, M.; BRUNETTI, M.; GONZÁLEZ-HIDALGO, J. C.; LONGARES, L. A.; MARTIN-VIDE, J. 2010. Changes in seasonal precipitation in the Iberian Peninsula during 1946–2005. **Global and Planetary Change**, 74(1), 27-33.

EILAM, E. 2022. Climate change education: the problem with walking away from disciplines. **Studies in Science Education**, https://doi.org/10.1080/03057267.2021.2011589

FARINÓS, J.; PINAZO, P.; PEIRÓ SÁNCHEZ-MANJAVACAS, E.; RODRÍGUEZ, D. 2024. Disaster risk management, climate change adaptation and the role of spatial and urban planning: evidence from European case studies. **Nat Hazards.** 2024. https://doi.org/10.1007/s11069-024-06448-w

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; MEIRA, P. Á.; GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. 2020. ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, XXV (87), 843-872.

GUTIERREZ-PÉREZ, J.; MEIRA, P. Á.; GONZALEZ-GAUDIANO, E. 2020. Presentación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 87 (Número temático), 820-842.

IPCC - INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. 2014. **Climate Change 2013 and Climate Change 2014** (3 vols.). https://www.ipcc.ch.

IPCC - INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. 2022. **Climate Change 2022:** Impacts, Adaptation and Vulnerability. IPCC. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/

KRAUSS, L. W. 2021. **El cambio climático**. La ciencia ante el calentamiento global. Ed. Pasado y Presente.

LAI, S.; ZOPPI, C. 2024. Sustainable Spatial Planning Based on Ecosystem Services, Green Infrastructure and Nature-Based Solutions. **Sustainability**, 16(6), 2591. https://doi.org/10.3390/su16062591

LLASAT, Mª C.; DEL MORAL, A.; CORTÈS, M.; RIGO, T. 2021. Convective precipitation trends in the Spanish Medite-rranean region. **Atmospheric Research**, 257, 105581.

MÉNDEZ, M.; FERNÁNDEZ, A.; CRUZ, A.; BUENO, P. 2020. De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 87 (Número temático), 1043-1068.

MIRÓ, J.; ESTRELA, Mª. J.; OLCINA, J. 2016. Reconstrucción de la señal térmica local en la Comunidad Valenciana entre 1948 y 2011 a partir de un downscaling estadístico mediante una red neuronal artificial: detección de patrones locales de cambio. **Boletín de la Asociación Española de Geografía**, 70, 113-147.

MOROTE, A. F. 2020. ¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales. **Espacio, Tiempo y Forma**. Serie VI, Geografía, 13, 247-272. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020

MOROTE, A. F. 2021. La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar. Una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria). **Boletín De la Asociación de Geógrafos Españoles**, 88, 1-32. https://doi.org/10.21138/bage.3047

MOROTE, Á. F. ; HERNÁNDEZ, M. 2024. Knowledge and perception of Spanish school children of climate change. **Children's Geographies**, 22 (3), 465-479. https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2303581

MOROTE, A. F.; MORENO, J.R. 2021. La percepción de los futuros docentes de Educación Secundaria sobre las implicaciones territoriales del cambio climático en destinos turísticos del litoral mediterráneo. **Grand Tour**. Revista de Investigaciones Turísticas, 23, 261-282

MOROTE, A. F.; OLCINA, J. 2021a. Riesgos atmosféricos y cambio climático: propuestas didácticas para la región mediterránea en la enseñanza secundaria. **Investigaciones Geográficas**, (76), 195-220. https://doi.org/10.14198/INGEO.18510

MOROTE, A. F.; OLCINA, J. 2021b. La importancia de la enseñanza del cambio climático. Propuestas didácticas para la Geografía escolar. **Estudios Geográficos**, 82 (291), e078. https://doi.org/10.3989/estgeogr.202189.089

MOROTE, A. F.; OLCINA, J. 2023a. Educando en el riesgo. Formación y propuestas didácticas para incrementar la resiliencia socio-territorial de la población escolar. **Anales de Geografía de la Universidad Complutense**, 43(2), 413-434. https://doi.org/10.5209/aguc.90582

MOROTE, A. F.; OLCINA, J. 2023b. Cambio climático y educación. Una revisión de la documentación

oficial. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, 69 (1), 107-134. https://doi.org/10.5565/rev/dag.749
MUÑOZ, C.; SCHULTZ, D.; VAUGHAN, G. 2020. **A Midlatitude Climatology and Interannual Variability of 200- and 500-hPa Cut-Off Lows**. American Meteorological Society.
OLCINA, J.; BIENER, S. 2019. ¿Está cambiando el clima valenciano?. Realidades e incertidumbres. In J. Olcina, & E.A. Moltó (Eds.), **Climas y Tiempos en el País Valencià** (pp. 162-170). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
OLCINA, J.; MOROTE, A.F. 2023. Cambio climático y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Adaptación y enseñanza como retos principales en el ámbito mediterráneo. Finisterra. **Revista Portuguesa de Geografía**, 58 (122), 39-61. https://doi.org/10.18055/Finis28898
ONU - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 2015a. **Objetivos de Desarrollo Sostenible**. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/
ONU - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 2015b. Oficina de Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. 2015. **Marco de Sendai** (2015-2030). https://www.undrr.org/es/implementando-el-marco-de-sendai/que-es-el-marco-de-sendai-para-la-reduccion-del-riesgo-de
PAUSAS, J. G.; MILLÁN, M. 2019. Greening and browning in a climate change hotspot: the Mediterranean Basin. **BioScience**, 67(2), 143-151. https://doi: 10.1093/biosci/biy157
PÉREZ-MORALES, A.; GIL-GUIRADO, S.; OLCINA, J. 2022. La geografía de los riesgos en España (1992-2022). Cambios y oportunidades en una temática de trabajo consolidada y en alza. In: **La Geografía española actual.** Estado de la cuestión (pp. 183-202). Comité Español de la UGI.
SERRANO, R. 2017. **Reconstrucción climática instrumental de la precipitación diaria en España: ensayo metodológico y aplicaciones**. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza. Repositorio de la Universidad de Zaragoza: http://geografia.unizar.es/noticias/tesisrobertoserrano
SERRANO, R.; OLCINA, J.; MARTÍN-VIDE, J. 2024. **Cambio climático en España**, Editorial Tirant lo Blanch, 836 páginas.
SHAW, R.; CHATTERJEE, U.; BHUNIA, G., SETIAWATI, M.; BANERJEE, S. 2023. **Climate Change, Community Response and Resilience:** Insight for Socio-Ecological Sustainability. Elsevier.
UNESCO; UNFCCC. 2016. Action for CLIMATE EMPOWERMENT. **Guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness** (Issue October). UNESCO. Consultado a 20 de novembro de 2022. https://unfccc.int/files/cooperation_and_support/education_and_outreach/application/pdf/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4167

O DIREITO À MORADIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MORADIA NO BRASIL[1]

THE RIGHT TO HOUSING RIGHTS AND PUBLIC HOUSING POLICIES IN BRAZIL

EL DERECHO A LA VIVIENDA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE VIVIENDA EN BRASIL

Arlete Moysés Rodrigues[2]
0000-0003-2972-3053
moysesarlete@gmail.com

30 Anos
Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
CIÊNCIA Geográfica
www.agbbauru.org.br

1 Uma primeira versão deste artigo foi publicada em Portugal, como capítulo da coleção Ibero-Geografias, do Centro de Estudos Ibéricos, em 2022. Esta versão contém dados recentes.

2 Professora Doutora, vinculada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2972-3053. E-mail: moysesarlete@gmail.com.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O artigo reflete sobre a especificidade da moradia como necessidade, como direito e como mercadoria. Analisa as contradições entre um direito universal e a mercadoria representada pela terra urbana e pelas edificações. Apresenta a forma pela qual o Estado procura suprir essa necessidade vital e este direito com as diversas políticas públicas para aqueles que não podem pagar pela moradia. Com a perspectiva de unir arcabouço teórico, método analítico e dados empíricos, apresenta perspectivas de desvendar a forma e o conteúdo de políticas públicas de moradia, a fim de compreendê-la enquanto uma necessidade e um direito, assim como as questões que se referem à mercadoria. Procura, assim, apontar se o direito à moradia se concretiza ou não com políticas públicas.

Palavras-chave: Moradia. Políticas públicas. Direito à moradia.

ABSTRACT: This paper discusses the specificity of housing as a need, a right, and a commodity. It examines the contradictions inherent in the dual character of housing: on the one hand, a universal right; on the other, a commodity, materialized through urban land and the built environment. The paper explores how the state seeks to address this vital need and fundamental right through public policies geared towards those unable to access housing through market mechanisms. By articulating theoretical frameworks, analytical methods, and empirical evidence, the paper offers a lens through which to unveil the form and content of housing policy. It endeavours to grasp housing simultaneously as a social necessity and a right, while critically interrogating its commodified condition. In doing so, the article interrogates whether public policy genuinely realises the right to housing or merely reproduces its structural contradictions within the broader logic of capitalist urbanisation.

Keywords: Housing. Public policy. Right to housing.

RESUMEN: El artículo reflexiona sobre la especificidad de la vivienda como necesidad, como derecho y como mercancía. Analiza las contradicciones entre un derecho universal y la mercantilización de la tierra urbana y las edificaciones. Además, examina la manera como el Estado intenta satisfacer esta necesidad vital y garantizar el derecho mediante diversas políticas públicas dirigidas a quienes no pueden acceder a la vivienda a través del mercado. Desde una perspectiva que articula marco teórico, método analítico y datos empíricos, se proponen claves para desentrañar la forma y el contenido de las políticas públicas de vivienda, a fin de comprenderla tanto como necesidad y derecho, cuanto en su dimensión mercantil. En ese sentido, se busca dilucidar si el derecho a la vivienda se materializa – o no – a través de las políticas públicas.

Palabras clave: Vivienda. Políticas públicas. Derecho a la vivienda.

INTRODUÇÃO

A moradia é uma mercadoria do modo de produção capitalista, comprada, vendida e/ou alugada e, em geral, paga em dinheiro. É uma necessidade fundamental para viver, pois ninguém vive sem ocupar espaço e é nela que se dá o convívio familiar, o descanso, a alimentação, a higiene etc. É o lugar da reprodução da vida. Como pagar por essa mercadoria, uma necessidade básica? Para a maioria, que compreende os

trabalhadores em geral, o pagamento dessa mercadoria é realizado por meio do que se recebe com os salários já que, no capitalismo, os meios de produção (capital/dinheiro, matérias-primas, força motriz, terra) estão em mãos dos capitalistas, separados dos trabalhadores que só têm sua força de trabalho para sobreviver. Os trabalhadores, ao venderem sua força de trabalho, recebem salários em dinheiro, cujo valor deveria poder suprir os requisitos básicos da sua reprodução, entre os quais a moradia.

No Brasil, desde o início da década de 1930, a moradia consta como um dos itens que devem ser considerados nos cálculos do Salário Mínimo para permitir a reprodução da força de trabalho. Quando os salários são insuficientes para arcar com os custos de morar, é preciso instituir políticas públicas de moradia.

O direito à moradia consta da Agenda Habitat II de 1996. Além disso, no Brasil, está expresso como direito social no artigo 6º. da Constituição de 1988, juntamente com outros direitos sociais, embora não haja menção de como tais direitos podem ser atendidos. Comparando com a Constituição Portuguesa, averiguamos que seu artigo 65º explicita o significado do direito à moradia: "todos têm direito, para si e para a sua família, a uma habitação de dimensão adequada, em condições de higiene e conforto e que preserve a intimidade pessoal e a privacidade familiar". O mesmo documento apresenta, ainda, as incumbências do Estado para assegurar o direito à habitação (Portugal, 2005).

Como uma mercadoria pode ser um direito? Quais as formas pelas quais o Estado pode suprir essa necessidade vital, esse direito? As políticas públicas para aqueles que não podem pagar pela moradia são suficientes? Desvendar a forma e o conteúdo de políticas públicas de moradia é fundamental para se compreender a moradia como necessidade e como direito. Desvendar se o direito a ela se concretiza ou não com políticas públicas é uma tarefa importante para os que consideram que é preciso unir arcabouço teórico, método analítico e dados empíricos que permitam analisar a produção e a reprodução do espaço urbano.

A MORADIA COMO NECESSIDADE

De que maneira a necessidade da moradia consta na legislação? No Brasil, desde 1936, a Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 1936) explicita, em seu artigo 1º, que o trabalhador deve receber um salário que permita suprir as necessidades de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. A habitação é, assim, reconhecida como uma necessidade para a sobrevivência do trabalhador e de sua família. Contudo, o salário-mínimo – SM – não tem possibilitado suprir a necessidade de moradia, mesmo considerando que seus cálculos se refiram ao pagamento de aluguel e não à compra. Com os salários, paga-se aos proprietários de imóveis pelo uso, sem direito de se tornarem o proprietário dela. Ademais, ao longo do tempo, o valor real dos salários se deteriora, enquanto o preço dos imóveis aumenta, impossibilitando o pagamento de aluguel. Juntando-se a isso, temos, ainda, o fato de a casa ser permanente, os contratos de aluguel em geral anuais, enquanto os salários são mensais. Então, se o trabalhador está desempregado, não consegue pagar pelo aluguel de uma casa e se o salário é insuficiente, também não consegue morar. Isso demonstra que é preciso que a moradia seja um direito e que o Estado capitalista garanta a reprodução da força de trabalho que interessa ao capital.

Como preceito constitucional, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece, no Art. 7º, item IV, que o salário-mínimo deve atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social

(Brasil, 1988). Como se observa, foram incorporados alguns itens que não constavam em 1936. Cada uma das necessidades que o SM deve suprir tem formas diversas de acesso.

Desde a criação do SM em 1936 até os dias atuais, os valores definidos nunca permitiram suprir as necessidades explicitadas na legislação. Com o avanço das forças produtivas que colocam sempre novas mercadorias e com a alta de preços de produtos não compensada pelo aumento dos salários, tem-se tornado cada vez mais distante o valor real do SM da possibilidade de acesso aos itens básicos. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) calcula que em 2025 o SM deveria ser de R$ 7.638,62 quando é R$ 1.518,00 (DIEESE, 2025).

Considerando que os cálculos para moradia na legislação brasileira são para a locação, tem-se uma ideia da defasagem ao comparar que a alta dos aluguéis que entre 2024 e 2025 foi de 53,66%, superando a inflação em 32,44% (FIPE-ZAP, 2025), enquanto o aumento do SM foi de 7,5%, com ganho real de 2,67% em relação à inflação (DIEESE, 2025). É importante ponderar, também, que quem usufrui de aluguéis são proprietários fundiários urbanos que têm o imóvel/casa como valor de troca em detrimento dos que alugam para ter um valor de uso.

É preciso considerar, ainda, que o pagamento baseado no SM é aplicável somente aos trabalhadores do mercado formal de trabalho, embora sirva de referencial geral. Dessa forma, o processo de reestruturação produtiva que se expande desde a segunda metade do século XX, em especial na hegemonia do neoliberalismo, ao fragilizar as relações formais de trabalho, prejudica os cálculos salariais para reprodução da vida. No Brasil, a reforma trabalhista de 2017 incrementa "contratos" sem carteira assinada o que torna "sem efeito" tais cálculos (Brasil, 2017b). Pretendia-se, em 2019, criar a "carteira verde-amarela" que eximiria os empregadores de contribuírem com a previdência social com prevalência do acordado sem o legislado. Felizmente, essa iniciativa não foi aprovada.

Há, ainda, produto das novas tecnologias, alterações que dizem respeito às formas não contratuais das plataformas digitais, isto é, ao trabalho sem vínculo empregatício, rompendo a relação entre trabalho e necessidades que um salário deve suprir. Com isso, as relações de trabalho que explicitam o SM como atendimento das necessidades perdem o seu valor e a relação de SM com a reprodução da vida se tornam esgarçada, resultando no desaparecimento da garantia, mesmo que teórica, da reprodução.

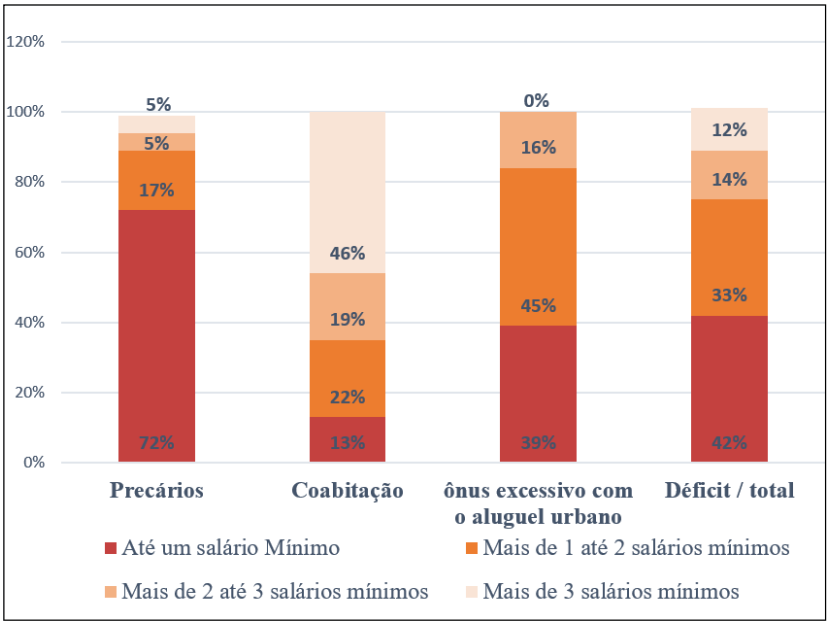
Em 2025, o desemprego aberto está em torno de 7, 7 milhões de pessoas em idade ativa. Soma-se a esse dado mais 67 milhões fora da força de trabalho que corresponde a quem não está ocupado, nem em serviços precários, e quem está procurando trabalho. Em março de 2025 a taxa de desemprego estava calculada em 7,0%, o que mostra aumento das relações formais de trabalho, porém continua elevada a taxa de desemprego e de trabalho para aplicativos que não representam relação de trabalho formal (IBGE – PNAD, 2025).

É evidente que a relação entre necessidade, expressa na legislação e calcada no recebimento de salário pelo trabalho, não tem nenhuma base para quem não tem vínculos formais, está desempregado, subempregado, ou se relaciona com as plataformas digitais, considerados como "empreendedores de si mesmos", porém, regidos e contratados pelas plataformas digitais que têm propriedade, embora esta fique oculta e apareça apenas como meio digital.

Os dados do *déficit* habitacional relacionados à renda comprovam que a "necessidade", que deveria ser base para o cálculo do SM, é uma farsa, bem como o discurso de que sem contrato formal aumentam-se os empregos e melhoram-se as condições de vida dos "autônomos" é uma falácia do modo de produção que oculta as formas de exploração da força de trabalho, precarizando

as suas relações. O *déficit* de moradia, que representa a necessidade de produção de novas unidades habitacionais e é indicativo para políticas estatais de moradia, está concentrado em faixas salarias de até 3 SM, como demostra o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1. Participação das faixas de renda nos componentes e no *déficit* habitacional do Brasil em 2019.



Fonte: Fundação João Pinheiro (2020).

Calcula-se em 5.876.699 o *déficit* habitacional no Brasil, sendo que as habitações precárias correspondem a 1.482.585 (25%), coabitação a 1.358.374 (23%) e ônus excessivo com aluguel 3.35.739 (52%) (Fundação João Pinheiro, 2020). Ou seja, o gasto excessivo com aluguel é um dos fatores mais destacados. Os dados mostram a realidade da falta de acesso à moradia de uma grande parcela da população brasileira. Portanto, o fato de ser explicitado como necessidade e de constar em cálculos salariais não garante o acesso a uma moradia, o que coloca a importância de ela ser um direito para além de ser uma mercadoria e uma necessidade.

Como afirma Marilena Chauí, o direito difere da necessidade ou privilégio. O privilégio é apenas para alguns. A necessidade, embora possa dizer respeito a um grande grupo, como a moradia, a água potável etc., tem especificidades de atendimento de carências. O direito, ao contrário, é geral e universal (Chaui, 2012). Esta concepção fundamental aponta que a moradia é um direito, apesar de ser uma mercadoria do modo de produção e uma necessidade a ser suprida pelos salários, afinal trata-se da vida.

A MORADIA COMO DIREITO

Embora desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a moradia apareça como uma necessidade fundamental, somente em 1996 foi explicitada como um direito humano (Agenda Habitat II, 1996). O reconhecimento da moradia como direito advém de luta histórica dos movimentos de moradia do mundo. A Conferência das Nações Unidas para Assentamentos Humanos em Istambul contou, pela primeira vez na história das conferências da ONU, com a participação de movimentos populares.

Ao assinar a Agenda Habitat II, o Brasil incluiu o direito à moradia no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), juntamente com os direitos sociais de educação, saúde, alimentação, trabalho, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desempregados.

Ao analisar a Constituição de 1988, averiguamos que no capítulo do salário-mínimo a moradia aparece como necessidade a ser suprida. Em outro, ela é apresentada como um direito a ser atendido, sem, contudo, como já destacamos na introdução, ter sido explicitado como se daria o cumprimento disso. De toda maneira, é uma atribuição do Estado atender aos direitos sociais e ele pode suprir moradia produzindo novas unidades, mediando para que os salários permitam o aluguel/compra, realizando regularização fundiária de interesse social e urbanizando favelas e ocupações coletivas de terra para garantir a permanência nos lugares ocupados.

Há duas formas não excludentes que mostram a importância do morar: a) a moradia é uma necessidade e deve ser suprida pelo salário, ou seja, o trabalhador, ao vender a mercadoria força de trabalho, deve receber um salário que lhe permita comprar outras mercadorias para a sua reprodução, o que como foi apontado não se concretiza; e b) a moradia é um direito social e o Estado deve atentar com políticas sociais para a sua efetivação, o que até agora tem sido mais retórico do que real. Embora não sejam formas excludentes são contraditórias na medida em que, para a reprodução ampliada do capital, há sempre o interesse em pagar os menores salários para seus trabalhadores e não pagar os direitos sociais, e, ao produzir a mercadoria casa, o que importa aos detentores dos meios de produção são maiores rendas, lucros e juros. Portanto, cabe ao Estado minimizar, pelo menos parcialmente, a contradição entre o capital e o trabalho, e fornecer alternativas para a concretização do direito à moradia.

Os direitos sociais definidos na Constituição Brasileira, sejam os necessários à reprodução da força de trabalho com a compra de mercadorias, sejam os direitos sociais que teoricamente devem ser garantidos pelo Estado, têm várias formas de serem supridos. Alguns decorrem de políticas sociais como proteção à maternidade e à infância, previdência social, assistência aos desempregados e segurança. Há os que se relacionam ao uso de equipamentos públicos como escolas, hospitais e postos de saúde, embora, cada vez mais, tais direitos estejam sendo transformados em "serviços" e apresentados como mercadorias do setor privado, como as escolas particulares e os planos de saúde. Outros, ainda, são pagos pelo uso, como o transporte coletivo, a água, a energia elétrica, cuja existência define o lugar onde a casa está inserida como um requisito da moradia digna. Assim, há "direitos" cujo acesso se dá diretamente pelo "mercado", outros pelo atendimento de políticas públicas e outros pelo uso de equipamentos.

O Estado pode atuar com subsídios para que, por exemplo, cestas básicas de alimentos, vales transportes, pagamento de luz e água com tarifas diferenciais sejam acessíveis. Cada um desses itens é produzido por setores da economia com o principal atributo de valor de troca para ser consumido/utilizado como valor de uso. O dinheiro, enquanto expressão necessária do valor, é o que permite que produtos do trabalho privado sejam confrontados e tornados equivalentes, mas não é uma equivalência que se pode compreender sem atentar para a especificidade.

Para a concretização da moradia como direito, é necessário compreender a especificidade da habitação com relação à produção e à reprodução do espaço.

A MORADIA É PERMANENTE

É na casa onde se concretiza as necessidades básicas e a vida familiar. Ela não é usada em um dia e no outro não; é fixa no espaço. Depende de condições de salubridade, de luz elétrica, de água potável, de acesso a equipamentos coletivos e de infraestrutura, que se relacionam ao lugar. Ela é o fundamento para ter acesso a um mínimo de qualidade de vida. Não se trata apenas da edificação, mas de sua localização no espaço.

O preço dos produtos necessários à reprodução da vida não tem a ver com a necessidade, mas sim com a lógica da acumulação do capital, com a produção do valor (Heller, 1978). Como formulado por Marx (2013) ao explicar o fetiche da mercadoria, de modo autônomo, cada produtor, cada setor da economia decide o quê e quanto produzir e só quando o produto está no mercado é que se averigua sua utilidade e o atendimento de uma necessidade.

A moradia se destaca desse conjunto de necessidades e/ou de direitos pela sua especificidade. É uma mercadoria que não é consumida no processo da reprodução e mantém-se, dependendo de suas características construtivas, por longos períodos de tempos. Precisa para sua edificação da terra que não é reproduzível e sim uma dádiva na natureza, definida na propriedade como uma riqueza.

A terra é uma mercadoria assemelhada ao capital, pois se valoriza mesmo que nenhum trabalho tenha sido exercido diretamente sobre ela. As terras vazias e os imóveis localizados em áreas infraestruturadas que aguardam aumento de preço para serem comercializados são exemplos disso. Sem contar as áreas/terrenos/glebas vazias, há, nas cidades brasileiras, cerca de 6,05 milhões de imóveis desocupados. São imóveis que não cumprem sua função social de acordo com os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, regulamentados pela Lei Estatuto da Cidade (Brasil, 2001), demonstrando que não há equivalência entre a necessidade para sobreviver, as terras/edificações com predomínio de valor de uso e as terras/edificações com predomínio do valor de troca. As terras/imóveis são deixadas vagas para especular, pois qualquer produção que ocorra nas suas imediações aumenta o seu preço.

É da propriedade da terra que se obtêm rendas que se alteram ao longo do tempo e do espaço. Quanto mais cidade se produz, maior é a renda da terra, um valor que concretiza o preço básico da terra e das edificações. Assim, a propriedade da terra permite a obtenção de rendas. O título de propriedade garante a renda de monopólio – o monopólio de ter a propriedade de um lugar. A renda absoluta representa o preço básico e seu aumento, no geral, coincide com a produção do espaço. Dependendo da localização e das características da produção do espaço, da infraestrutura e dos equipamentos coletivos, tem-se a renda diferencial (Jaramillo, 2009; Bastos, 2020). Em geral, a moradia dos trabalhadores de baixos rendimentos localiza-se em áreas com menos infraestrutura e equipamentos coletivos, retratando a propriedade da terra e das edificações como inerente à desigualdade socioespacial e à negação da propriedade, mesmo como valor de uso, para os trabalhadores (Rodrigues, 2019)[3].

A apropriação da renda, embora a produção na e da cidade seja produto do trabalho, é realizada pelos proprietários que têm a terra com o predomínio do valor de troca. Em São Paulo, uma das maiores cidades do Brasil, apenas 1% dos proprietários (22.400 pessoas) concentram 25% de todos os imóveis registrados na cidade, o que significa 45% do valor imobiliário municipal com uma riqueza calculada em cerca de R$ 749 bilhões de reais. Considerando somente esses dados, tais proprietários possuem, em imóveis urbanos, uma média de R$ 34 milhões por pessoa, o que significa em torno de 600 vezes a média nacional de distribuição de patrimônio (Oxfam Brasil, 2017), o que contrasta

com o número de favelas, estimado em 2019 em 5.127 barracos de favelas e em 13.151 aglomerados, dispersos por 734 munícipios[4] (IBGE, 2020), com mais de 15 milhões de pessoas.

À renda da terra, na produção da moradia, adicionam-se os lucros obtidos pelos incorporadores, indústria de construção civil e de edificação, no processo de produção do e no espaço. Os lucros estão alicerçados na exploração da força de trabalho pelos detentores dos meios de produção. Os trabalhadores que edificam a cidade e a casa recebem um salário que deveria, como já dito, suprir as necessidades básicas para sua reprodução, entre as quais a moradia. Porém, também como demonstrado, os salários não permitem isso. O preço da casa aumenta a cada nova produção, expulsando os trabalhadores para áreas cada vez mais precárias e distantes.

Trata-se de um processo construtivo demorado que tem como bases: a) a propriedade da terra e a apropriação de rendas; b) o processo de incorporação e produção da unidade com atuação de incorporadores, indústria de construção civil, indústria de edificação, onde se obtém lucros; c) a alteração do preço não apenas da produção da unidade, mas da terra e do geral na cidade, já que a produção interfere nas rendas da terra; e d) a utilização do capital para financiamento do processo de produção/edificação, o que propicia a obtenção de juros para o setor financeiro. O financiamento pelo capital portador de juros pode ocorrer para os incorporadores, proprietários de terra, indústria de construção civil e de edificação. Ao final do processo, o crédito, para aqueles que podem pagar, se dará pela compra da casa própria com o predomínio do valor de uso, acrescentando-se os juros, mesmo quando é financiado pelo setor público. A moradia própria é uma mercadoria especial, fixada no espaço, com tempo de vida útil elevado e que tem para sua concretização a incorporação no preço inicial, seja de que forma for definido, de rendas, lucros e juros. De modo geral, ela representa a produção do espaço e a reprodução das relações sociais.

É nessa perspectiva de análise que ponderamos como a mercadoria terra/casa, alugada, comprada e vendida no mercado, uma necessidade vital, suprida pela venda da força de trabalho, é um direito a ser universalizado, ou seja, a moradia é uma mercadoria e, ao mesmo tempo, uma necessidade e um direito a ser conquistado. É um direito, uma necessidade vital para a realização da vida, pois ninguém vive sem ocupar espaço e realizar tarefas indispensáveis à vida. A pandemia do coronavírus mostrou a importância da casa/moradia/teto para evitar-se a maior disseminação do vírus. Porém, contrariando todas as leis e normas sobre o direito à moradia, de maio de 2020 a maio de 2021, mais de 14 mil famílias foram despejadas e 75 mil estão ainda ameaçadas de despejo, os quais estão suspensos até dezembro de 2021, em função da Lei 14.216 de 2021 (Brasil, 2021)[5].

Como atendimento de "necessidade", o direito é desvalorizado e não se concretiza na realidade quando o próprio Estado promove reintegração de propriedades (chamada de reintegração de posse, mas que é de propriedade, porque a posse já é de quem está sendo removido). Por isso, é fundamental que o direito à moradia, uma conquista civilizatória, seja compreendido em toda a sua complexidade.

O reconhecimento do direito à moradia deve-se à sua importância para a reprodução da vida. Não é possível que uma propriedade sem uso tenha prioridade sobre a vida. A casa não se consome como as demais mercadorias indispensáveis para a reprodução. É uma mercadoria que é paga em dinheiro. Duas mercadorias do modo de produção se contrapõem sem que sejam valorizadas na mesma dimensão: a venda da força de trabalho pelo qual se recebe um salário e a mercadoria terra/casa que aumenta de preço independente do trabalho nela realizado. Os trabalhadores de baixos salários não conseguem suprir suas necessidades de ter um teto tanto pela defasagem de preço como

pela valorização da propriedade em detrimento da vida. A mercadoria força de trabalho tem como equivalente o dinheiro, como todas as mercadorias, que não é suficiente para comprar as demais mercadorias necessárias à reprodução. Com o Estado brasileiro tem atuado para atender a esta necessidade, a este direito?

AS POLÍTICAS DE MORADIA ESTATAIS: DE ONDE VEM OS RECURSOS PARA A MORADIA POPULAR?

Corroborando que o direito à moradia tem de ser o fundamento para uma política pública, constatamos que a maior parte dos recursos para produção de novas unidades habitacionais são provenientes do mundo do trabalho. Além disso, são os trabalhadores que pagam, com seus salários, quando adquirem ou alugam uma unidade construída pelo aparato estatal.

Os Institutos de Aposentadoria e Pensões, por categoria profissional, foram criados na primeira metade da década de 1930 e previam indenizações em caso de acidente ou moléstia profissional e aposentadorias por idade e ou invalidez. Naquele momento, criou-se também a carteira predial que possibilitava a compra ou a locação de imóveis dos trabalhadores ligados ao sistema previdenciário, cujo pagamento era realizado com os salários. Os recursos para os Institutos eram provenientes das contribuições de empregadores (8%) e empregados (8%) e a partir deles é que se criou o sistema de seguridade social e sua carteira predial. Na década de 1960, a Lei Orgânica da Previdência Social uniformizou e ampliou os direitos dos segurados dos diferentes institutos e, em 1966, a carteira predial foi extinta (Bonduki, 1998).

As aposentadorias se expandiram ao longo do tempo, esgotando os recursos da carteira predial. Desde a sua criação até sua extinção, no início da década de 1960, produziu cerca de 134.000 unidades destinadas aos trabalhadores de acordo com sua ligação com o Sistema de Previdência Social. Como foi dito, os recursos para a produção de unidades advinham das contribuições do mundo do trabalho. Além disso, prontas as unidades, os trabalhadores, com seus salários, é que pagavam pelo aluguel ou pela compra, ou seja, uma necessidade que foi suprida pelo mundo do trabalho.

Outra produção habitacional adveio da Fundação Casa Popular, criada em 1946 e extinta em 1964. Embora produzisse e financiasse unidades habitacionais com recursos provenientes da união, sem vínculos direto com o mundo do trabalho, ao vender as moradias aos trabalhadores, estes pagavam-nas com os salários, evidenciando, novamente, que a necessidade é suprida pelo próprio trabalhador na compra da mercadoria moradia. Essa fundação produziu durante seu tempo de existência cerca de 17 mil unidades.

Em 1964, foi criado o Banco Nacional de Habitação (BNH) cujos recursos advieram, a partir de 1966, do Fundo de Garantia de Tempo de Serviço (FGTS). A criação do FGTS alterou a legislação trabalhista com o objetivo de obter recursos para a produção de conjuntos habitacionais, ou seja, os recursos para a compra de terras e para a edificação são provenientes do mundo do trabalho (Rodrigues, 2015). A compra das unidades com prazo de pagamento de até 25 anos é paga com o dinheiro de salários. Assim, evidencia-se, mais uma vez, que o atendimento da necessidade e/ou do direito é realizado não como um princípio geral, mas financiando pelo mundo do trabalho. Importante destacar que há recursos para a produção de moradias para outras faixas salariais como o financiamento pelo Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE). Neste caso, o comprador precisa ter uma poupança anterior à compra da unidade e, também, utilizar recursos do FGTS, ou seja, do mundo do trabalho igualmente.

Com o aumento do desemprego, a retirada por dispensa e o baixo salário-mínimo, os recursos para a habitação diminuíram, causando a extinção do BNH em 1986, quando os recursos passaram a ser administrados pela Caixa Econômica Federal (CEF), que não tinha uma política habitacional. Vê-se, com isso, que a necessidade é suprida não apenas pelo salário, ao pagar pela mercadoria casa, mas também pelos recursos que propiciam a produção advindos do mundo do trabalho. Durante o seu tempo de existência, o BNH construiu cerca de 400 mil unidades em grandes conjuntos habitacionais, localizados nas periferias urbanas e sem infraestrutura e equipamentos coletivos. Pela dimensão dos conjuntos habitacionais, verdadeiras cidades sem equipamentos foram construídas. Até aqui falamos de produção de moradia como política pública que se reveste de atendimento da necessidade, pois a moradia como direito só foi incluída na Constituição a partir de 1996.

Durante o período de 1986 até 2009, não houve política nacional de habitação mesmo após a inclusão do Direito à Moradia na Constituição Brasileira e da promulgação do Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001) que regulamentou a função social da propriedade urbana. O que havia eram linhas de financiamento que se utilizavam também de recursos provenientes do FGTS. Naquele período, as favelas, os cortiços e as casas precárias nas periferias das cidades aumentaram, ou seja, houve um aumento do *déficit* habitacional, tanto qualitativo (qualidade da moradia) como quantitativo (necessidade de produção de novas unidades).

Em 2003, com a criação do Ministério das Cidades, realizaram-se Conferências Municipais, Estaduais e Nacional a partir das quais se estabeleceu, em 2004, o Programa Nacional de Desenvolvimento Urbano com as diretrizes para as políticas de Habitação, Desenvolvimento Urbano, Saneamento Básico e Mobilidade Urbana (Brasil, 2004b). Na primeira conferência, em 2003, o Conselho das Cidades, composto por entidades da sociedade civil, movimentos populares e governos, foi eleito com o objetivo, entre outros, de propor e acompanhar a política governamental em relação às cidades. Tal Conselho foi extinto após o golpe de 2016. Em 2023 tanto o Ministério como o Conselho das Cidades foram reativados e organizandos, agora em maio de 2025, a realização VI Conferência Nacional das Cidades nas etapas municipais, estaduais e nacional. Esta recomposição pode ser um indicativo de reconstrução de uma política nacional, embora não necessariamente implique em atendimento da necessidade e do direito à moradia, pois como estamos apontando não se trata apenas da produção de novas moradias, mas da relação entre a moradia como necessidade, como direito e como mercadoria. Uma mercadoria que não é acessível aos trabalhadores de baixos salários.

A Política Nacional de Habitação constante no Programa Nacional de Habitação definiu, entre seus princípios, o direito à moradia como um direito humano; a moradia digna como direito e vetor de inclusão social; a função social da propriedade urbana; a questão habitacional como uma política de Estado; e a gestão democrática com participação dos diferentes segmentos da sociedade. Importante salientar que o direito à moradia consta como um princípio a ser atingido com a universalização de acesso à moradia digna; a promoção da urbanização; e a regularização de assentamentos precários. A urbanização e a regularização dos assentamentos de favelas e ocupações são fundamentais para se atingir o direito à moradia, em especial na ausência de recursos. O Programa Nacional de Habitação tem também como objetivo incentivar a geração de emprego e renda, apoiando-se na capacidade da indústria de construção de mobilizar mão de obra e utilizar insumos nacionais (Brasil, 2004a).

Os recursos para a implementação da Política Nacional de Habitação foram, em sua maior parte, também provenientes do mundo do trabalho que ampliou sua potencialidade com o aumento de

emprego formal e a retomada, ainda que insuficiente, do valor real do SM para suprir as necessidades básicas. Junto com os recursos do FGTS, a aprovação da Lei de Iniciativa Popular, criando o Fundo Nacional de Habitação (FNHIS), administrado pelo Conselho das Cidades, possibilitou que, em 2009, fosse retomado um Programa Nacional de Habitação de Interesse Social com o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) que incluía, além da produção de unidades, a regularização fundiária de interesse social, ampliando seu escopo para urbanizar favelas e ocupações precárias (Brasil, 2009). Cabe ressaltar que no período de implementação do neoliberalismo (década de 1990), não houve política nacional de habitação. A provisão de moradia ficou restrita a programas e a atendimentos individuais, utilizando-se recursos do FGTS vinculados a Caixa Econômica Federal e ao Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE).

A maioria dos recursos, com a diminuição do desemprego e o aumento do valor real do SM naquela época, proveio do mundo do trabalho. Não houve compra de terras pelo Estado, pois a produção foi entregue para o setor privado que recebe quando as unidades estão prontas; o financiamento para os compradores é realizado pelo setor público. Há subsídios importantes para as faixas salarias mais baixas, provenientes de recursos da união como o FNHIS e o Fundo de Arrendamento Domiciliar, em especial para o PMCMV-Entidades, cuja produção é realizada por entidades de movimentos populares. A produção do programa para entidades é numericamente restrita. De qualquer modo, os seus recursos são garantidos pelo mundo do trabalho e as unidades pagas com os salários recebidos, ou seja, pelo trabalho também. A partir desse programa, foram entregues mais de 5 milhões de unidades e outras estão sendo entregues, porém em função de alteração governamental entre 2018 a 2023 não houve novas contratações, inclusive houve alteração do nome do programa para casa verde amarela. Em 2023 as contratações foram retomadas e até maio de 2025 foram produzidas cerca de 1,4 milhão de novas unidades habitacionais. A ampliação das faixas renda (faixa4) que vai atender famílias com renda de até R$ 12 mil, a expectativa é chegar a 3 milhões de moradias até o final de 2026 (Brasil, 2025).

Ainda que seja explicitado como princípio o direito à moradia como direito humano, e que sejam destacados como objetivos universalizar o acesso à moradia, não se altera a dinâmica da propriedade da terra e dos meios de produção e utiliza-se recursos do mundo do trabalho, seja por meio de fundos ou pelo pagamento realizado por meio dos salários. Além disso, as unidades para a população de mais baixa renda estão localizadas, como nos períodos anteriores, em áreas periféricas, sem infraestrutura e equipamentos coletivos de qualidade. Assim, parece que como necessidade só se considera a casa precária sem relacionar com o lugar onde ela se insere. Como direito, está muito longe da universalidade, pois atende a uma pequena parcela da população a qual paga duplamente por ela, com os recursos do mundo do trabalho e com seu salário.

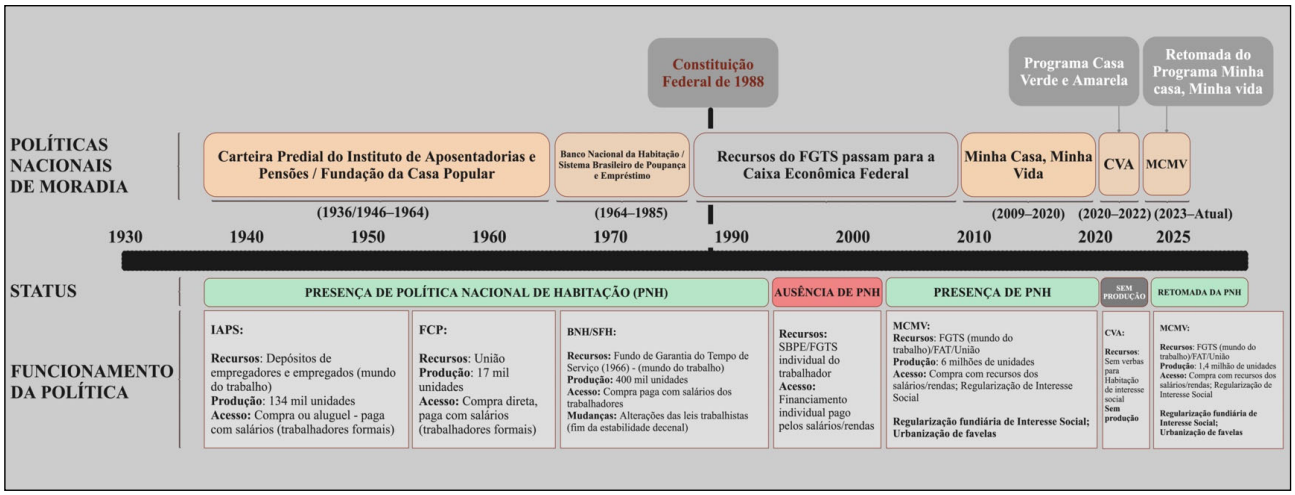
Além de se utilizar recursos do mundo do trabalho e de os trabalhadores pagarem pela compra, mesmo que em parte a preços subsidiados, os conjuntos são distantes e sem infraestrutura. Para atender a uma necessidade, agora um direito constitucional, há uma produção em larga escala que aumenta o preço da terra e das edificações. Contraditoriamente, se exclui do acesso a parcela que não foi atendida pelo programa.

Após o golpe que derrubou a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o PMCMV atendeu apenas as obras já contratadas e ficou praticamente parado. Em 2021, foi substituído pelo Programa Casa Verde Amarela que não teve nenhuma produção e do qual foi excluída a parcela que tem mais baixos salários. Os recursos provenientes do mundo do trabalho escassearam com a reforma trabalhista de 2017, com a

precarização das relações de trabalho e com a "contratação" não reconhecida pelas plataformas digitais. A moradia como direito desapareceu dos documentos oficiais e não houve durante o período de 2016 a 2022, preocupação alguma com o atendimento da necessidade, como assinalamos em relação aos despejos durante a pandemia quando um Projeto de Lei que suspendia tais despejos foi vetado pelo então presidente da República, Jair Bolsonaro, mas o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional.

O Programa MCMV foi retomado em 2023 e até 2026, tem a meta de contratar e entregar 3 milhões de novas moradias pelo programa, porém como já dito não tem como suprir as necessidades e está muito longe de atender aos direitos.

A Figura 1, sobre as políticas públicas de produção de moradia, dá uma ideia do processo pelo qual se produz novas unidades para a população de baixos salários. Apesar do volume de produção, tanto no período do BNH quanto na produção do MCMV, esbarra-se na contradição de a casa ser uma necessidade (ninguém vive sem um lugar para morar), de ser um direito (que deveria ser acessível a todos) e uma mercadoria (que é fixa no espaço e que aumenta de preço com a produção da e na cidade). Uma mercadoria sem correlação com a necessidade e o direito, com os salários que deveriam permitir o acesso à moradia, mas com relação direta com as rendas, lucros e juros, inerentes aos processos de urbanização capitalista. Uma mercadoria que, mesmo no âmbito das políticas públicas, têm seus recursos advindos do mundo do trabalho.



Fonte: Elaborado por Arlete Moysés Rodrigues e Flávio Lima.

Figura 1. Políticas públicas de produção de moradia no Brasil.

O atendimento ao direito à moradia com a regularização fundiária de interesse social, que era uma meta no período de 2003 até 2016, possibilitava a permanência no lugar ocupado e uma urbanização mais adequada. Porém, a aprovação da Lei 13.465/2017 (Brasil, 2017a) extinguiu toda a parte que tratava da regularização fundiária de interesse social que constava da Lei do PMCMV. Apesar da regularização fundiária não afetar a propriedade da terra e ser aplicável em pequena extensão de terras, o seu princípio colocava em destaque o direito à cidade e, desse modo, ao ter sido suprimida (Rodrigues, 2019), a moradia como necessidade e principalmente como direito não se concretiza. O objetivo da nova lei é priorizar a titulação de terras ocupadas irregularmente, ou seja, que a terra tenha valor de troca em detrimento do valor de uso.

CONCLUSÕES

O Direito à Moradia, ainda que atualmente seja apenas retórico, mostra a importância da moradia para a vida cotidiana e das lutas dos movimentos populares para seu reconhecimento e sua implementação. A terra é uma mercadoria fixa, não se desloca. O que se desloca é o título de propriedade. Ela é uma mercadoria fixa no espaço que se valoriza pela produção social do e no espaço, possibilitada pelo monopólio da propriedade e a apropriação de rendas. Tem preço diferenciado em função de sua localização, o que explica o porquê de as moradias para os trabalhadores estarem situadas em áreas sem infraestrutura, menos valorizadas para o capital.

O processo de parcelamento do solo e a edificação das unidades, realizados pelos agentes tipicamente capitalistas, proprietários dos meios de produção, são concretizados pelo trabalho, mas os lucros ficam com os proprietários. Os trabalhadores, ao venderem sua força de trabalho, recebem salários que deveriam propiciar o atendimento das suas necessidades, entre as quais pagar por um imóvel para morar. Porém, como o salário é insuficiente, é necessário que se amplie o princípio do direito de moradia digna que garanta a universalidade. Cabe ao Estado atuar para atender a esta necessidade, regulando os salários e atentando para o direito à moradia, além de atuar na produção de unidades habitacionais e na regularização fundiária de interesse social.

Ao atuar para produzir moradias que interessam ao mundo do trabalho, mas também ao capital, como ficou evidente com o PMCMV, têm-se o atendimento da necessidade para alguns: mesmo que se tenha produzido 5 milhões de unidades, esse número é insuficiente. Atuar na produção incentiva a indústria de construção civil, gera empregos e renda, propicia a expansão urbana e a acumulação de capitais. Contudo, provoca, ao mesmo tempo, aumento do preço da terra e das edificações e, consequentemente, da apropriação da renda da terra. Se atende a alguns, dificulta, pelo aumento do preço em geral, que outros tenham acesso à moradia. Desse modo, a atuação do Estado na produção de moradias para os trabalhadores gera contradições inerentes à produção do espaço urbano capitalista e à reprodução das condições sociais de existência, porém, é fundamental a sua atuação para avançar na consecução do direito à moradia digna.

A moradia é uma mercadoria com características especiais, pois qualquer produção no espaço altera o preço da terra e das edificações. Não é apenas uma necessidade, embora possa dizer respeito a um grande grupo social. Tem que ser um direito para ser universalizado. Para obtenção real da moradia como um direito social, é fundamental o avanço para o direito à cidade que represente outra forma de produzir a cidade. É impossível desvincular o direito à moradia da mercadoria terra/casa e da necessidade da reprodução da força de trabalho. Para ser um direito, é o Estado que deveria suprir esta necessidade de moradia.

A casa é uma mercadoria, um bem pessoal, fundamental para garantia da sobrevivência. É um bem pessoal com predomínio de uso. É um direito e é necessário que o Estado brasileiro atenda ao que está colocado na Constituição brasileira, regularizando as áreas ocupadas para moradia própria, urbanizando áreas de favelas e construindo moradias populares, porque, afinal, é o trabalhador que, direta ou indiretamente, produz a casa e a cidade. A moradia ser uma mercadoria, uma necessidade básica e um direito é contradição inerente ao modo de produção capitalista, mas é preciso desvendar para que possamos, ao compreender as contradições e os conflitos, lutar para que esta mercadoria, como valor de uso, seja ampliada como direito à propriedade de um bem duradouro.

Analisar a contradição de a mercadoria terra/casa ser um direito mesmo sendo uma mercadoria é retirar alguns dos véus que impedem a compreensão de que a venda da mercadoria força de trabalho deveria possibilitar um abrigo adequado. É demonstrar também que parte dos recursos para as políticas públicas de moradia popular advém do mundo do trabalho e evidenciar suas fragilidades. É compreender a dimensão da produção e da reprodução do espaço urbano.

REFERÊNCIAS

AGENDA HABITAT II. **Report of the United Nations Conference on Human Settlements** (HABITAT II) – 1996. Istanbul, 3-14 June 1996. Disponível em: https://www.un.org/ruleoflaw/wp. Acesso em: 25 maio 2021.

BASTOS, R. D. Superespeculação imobiliária: a elevação excepcional e generalizada dos preços dos imóveis urbanos. In: A. M. Suave (Org.), **O urbano em questão:** Reflexões Críticas (pp.73 a98) São Paulo: Editora LiberArs, 2020.

BONDUKI, N. **Origens da Habitação Social no Brasil:** Arquitetura Moderna, Lei do Inquilinato e Difusão da Casa Própria. 3ª edição. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11.977, de 7 julho de 2009**. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas e dá outras providências. Diário Oficial União**:** Brasília. DF, 08 jul, 2009.

BRASIL Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DOU. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL, 2025. **Agência Gov. Minha Casa, Minha Vida deve chegar a 3 milhões de moradias até 2026**. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202504/minha-casa-minha-vida-deve-chegar-a-3-milhoes-de-moradias-ate-2026. Acesso em 19 de maio de 2025.

BRASIL. Consolidação das Leis de Trabalho. **Lei Nº 185, de 14 de janeiro de 1936**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 30 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei 13.465, de 11 julho de 2017**. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana e dá outras providencias. Diário Oficial da União: Brasília. DF. 08 set. 2017a.

BRASIL. **Lei nº 10.257/2001**. Estatuto da Cidade. Diário Oficial da União: Brasília. DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. 2017. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13467&ano=2017&ato=91eUTTU5EeZpWTaca. Acesso em: 22 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.216, de 7 de outubro 2021**. Suspende até 31 de dezembro de 2021 o cumprimento de medidas judiciais e administrativas que resultem em desocupação ou remoção forçada coletiva em imóvel privado ou público, desde que a ocupação seja anterior a 31 de março de 2021.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Desenvolvimento urbano**. Cadernos MCidades. Desenvolvimento Urbano. MCidades. Brasília. DF, 2004b.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Habitação**. Cadernos MCidades. Habitação. MCidades. Brasília. DF, 2004ª.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Revista Comunicação & Informação**, [*S.l.*], v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/14151.

Acesso em: 21 de janeiro de 2021.
DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Salário-Mínimo nominal e necessário – 2025**. São Paulo: DIEESE. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2021 Acesso em 05 maio de 2025.
FIPE-ZAP – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Índice Fipezap. Fipe, 2021**. Disponível em: https://www.fipe.org.br/pt-br/indices/fipezap/. Acesso em: 9 de maio de e 2025.
FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit Habitacional no Brasil – 2016-2019**. FJP, Belo Horizonte, 2020.
HELLER, A. **Teoria de las necessidades em Marx**. Barcelona: Editora Península, 1978.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativa de domicílios ocupados para operação do Censo Demográfico – 2020. *In*: IBGE. **Aglomerados Subnormais 2019:** classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à Covid-19. Rio de Janeiro, 18 maio 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101717_apresentacao.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.
IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html. Acesso em 19 de maio de 2021.
JARAMILLO, G. S. **Hacia uma teoria de la renda del suelo urbano**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2009.
MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro I. São Paulo. Boitempo Editorial, 2013.
OXFAM BRASIL. **Nós e as Desigualdades**. Pesquisa – 2017. Oxfam Brasil, São Paulo, dez. 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2017/. Acesso em: 21 de maio 2021.
PORTUGAL. **Constituição da República de Portugal**. 2005. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2021.
RODRIGUES, A. M. A propriedade da terra como um elemento da desigualdade territorial nas cidades brasileiras. **Revista Iberografias**, Coimbra, Portugal. Novas Fronteiras, Outros Diálogos: Cooperação e Desenvolvimento Territorial*,* 2019.
RODRIGUES, A. M. Política Habitacional e a Intervenção no Espaço Urbano. In A. Ferreira; J. Rua; R. Matos, **Desafios da Metropolização do Espaço** (pp. 253 - 272). Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4168

MUDANÇAS NO MUNDO, MUDANÇAS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

CHANGES IN THE WORLD, CHANGES IN SCHOOL: REFLECTIONS ON GEOGRAPHY TEACHING IN CONTEMPORARY BRAZIL

CAMBIOS EN EL MUNDO, CAMBIOS EN LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO

Wilson Martins Lopes Júnior[1]
0000-0002-7345-6442
wmlopesjunior@id.uff.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Doutor em Geografia. Professor do curso de Geografia do Departamento de Geografia e Políticas Públicas - DGP do Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR da Universidade Federal Fluminense - UFF. Coordena o Grupo de Pesquisa Geografia, Espaço e Turismo - GEOETUR. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7345-6442. E-mail: wmlopesjunior@id.uff.br.

Artigo recebido em novembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do ensino de Geografia frente aos desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, buscou-se reflexões de autores renomados para embasar a discussão acerca das problemáticas da educação atual, das transformações que o mundo vem passando e dos desafios do ensino de Geografia na contemporaneidade. As mudanças espaciais do mundo impõem a Geografia constante atualização dos seus conceitos, métodos e técnicas na busca de novas formas de leitura e compreensão do espaço diverso carregado de técnicas, tecnologias e características sociais e políticas. Dessa forma, o presente artigo visa contribuir com reflexões necessárias para o ensino de Geografia no contexto atual.

Palavras-chave: Educação contemporânea. Desafios da educação. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role of Geography teaching in the face of the challenges of the contemporary world. For that, reflections from renowned authors were sought to support the discussion about the problems of current education, the transformations that the world has been going through and the challenges of teaching geography in contemporary times. The spatial changes in the world require Geography to constantly update its concepts, methods and techniques in the search for new ways of reading and understanding the diverse space full of techniques, technologies and social and political characteristics. Therefore, this article aims to contribute with necessary reflections for the teaching of geography in the current context.

Keywords: Contemporary education. Challenges of education. Geography teaching.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la Geografía ante los desafíos del mundo contemporáneo. Para ello, se buscaron reflexiones de reconocidos autores que sustentaran la discusión sobre los problemas de la educación actual, las transformaciones que viene atravesando el mundo y los desafíos de la enseñanza de la geografía en la época contemporánea. Los cambios espaciales del mundo exigen a la Geografía una actualización constante de sus conceptos, métodos y técnicas en la búsqueda de nuevas formas de leer y comprender el espacio diverso y lleno de técnicas, tecnologías y características sociales y políticas. Por ello, este artículo pretende contribuir con reflexiones necesarias para la enseñanza de la geografía en el contexto actual.

Palabras clave: Educación contemporánea. Desafíos de la educación. Enseñanza de geografía.

INTRODUÇÃO

Este artigo não tem o intuito de oferecer respostas definitivas, mas objetiva suscitar questionamentos e reflexões sobre o papel do ensino de Geografia frente aos desafios do mundo contemporâneo. Mundo esse que se encontra em constante transformação, com inovações tecnológicas, aceleração da globalização, alterações climáticas, aumento das desigualdades sociais e o desequilíbrio entre as esferas econômica, social e ambiental, entre outros. Também a relação espaço-tempo assume novas formas, somando-se a esses obstáculos emergentes. Diante de tal cenário, não existe ciência

ou disciplina espacial capaz de abarcar e responder a todas essas mudanças de forma plena, mas a Geografia é chamada a contribuir.

A complexidade da realidade contemporânea é intensificada por novas narrativas e realidades artificiais, onde a manipulação da informação se torna comum. Este é um mundo de algoritmos que impactam nosso cotidiano sem percebermos, de notícias falsas (*fake news*), de inteligência artificial (IA), entre outros elementos.

Diante desse contexto, para buscar uma compreensão do mundo atual e da sociedade, existem múltiplas abordagens possíveis, com ênfase na mídia, nas tecnologias, na economia e nas políticas, além do referencial teórico da própria ciência geográfica.

No que se refere à mídia e às transformações sociais, há contribuições que datam da realidade virtual, um conceito introduzido pelo teórico da computação Jaron Lanier ainda na década de 1980 (Rodrigues; Porto, 2013; Tori; Hounsell, 2018), com desdobramentos conceituais e práticos significativos na vida das pessoas. Já Jean Baudrillard explora a hiper-realidade, em que uma realidade simulada e artificial passa a ter relevância prática (Baudrillard, 1991), enquanto Manuel Castells aborda as transformações sociais ocorridas no final do século XX, inclusive sob a perspectiva da internet (Castells, 2003).

Dentre outros possíveis teóricos que contribuem para a compreensão do mundo em constante mudança, destaca-se Zygmunt Bauman (2001) e sua proposta de "Modernidade Líquida". Nessa perspectiva, a sociedade é compreendida como instável, pois perde o caráter duradouro das relações sociais — inclusive no trabalho — diante de rápidas transformações que instauram vínculos superficiais, configurando uma sociedade marcada pela fluidez. Fatores como consumismo, individualismo, efemeridade das relações, impactos da tecnologia, entre outros, estão presentes em seu conceito. Já no âmbito da Educação diante das transformações do mundo, Bauman contribui ao dizer que:

> No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. [...] Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (Bauman *in* Porcheddu, 2009, p.667).

Em uma análise do contexto neoliberal em que o mundo se encontra, a obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Pierre Dardot e Christian Laval, lançada na França em 2009, oferece uma importante contribuição. Nela, os autores analisam o neoliberalismo e seus princípios econômicos e ideológicos que moldam o Estado, os governantes e a sociedade, configurando o eixo central do mundo atual (Dardot; Laval, 2016). Aliás, merece destaque a influência do neoliberalismo na educação, abordada no conceito de "neoliberalismo escolar" de Laval (2019).

Na Geografia, a obra de Milton Santos (1994; 1996) oferece um referencial teórico e metodológico essencial para compreender as espacialidades e suas transformações. Os conceitos de *meio técnico-científico-informacional* e de *totalidade* se mostram especialmente pertinentes na leitura do mundo contemporâneo.

A Geografia Escolar e o ensino de Geografia também desempenham um papel central, como salientam autoras como Castellar (2005; 2022), Cavalcanti (2008; 2019) e Callai (2005; 2013), ao

abordarem a importância para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, possibilitando-lhes a consciência espacial em diversas escalas e uma compreensão mais ampla do mundo.

Esses são alguns referenciais e abordagens que auxiliam no desafio de compreender o mundo atual. Contudo, surge uma questão fundamental: de que forma o ensino de Geografia tem contribuído para essa missão? E quais são os novos desafios na compreensão de um mundo em constante mudança? Este artigo propõe-se a refletir sobre esses aspectos e a estimular outras reflexões, centrando-se na atuação da Geografia e no papel de seu ensino no contexto contemporâneo.

O texto será apresentado em duas principais partes. A primeira delas, intitulada "Algumas transformações: educação e ensino", serão discutidas figuras centrais da educação no Brasil, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, destacando suas contribuições para a democratização da educação e o fortalecimento da escola pública. Em sequência, no contexto das políticas educacionais nacionais, discute-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). O foco está nas mudanças significativas que essas reformas provocaram na educação e, especificamente, no ensino de Geografia, dentro de uma perspectiva neoliberal que traz novas exigências e desafios para as disciplinas de ciências humanas.

Já na segunda parte, "O papel da Geografia por uma leitura do mundo", o texto apresenta questões do ensino de Geografia, explorando, a partir de referências bibliográficas de pensadores centrais, o papel desta disciplina na formação de uma leitura reflexiva e crítica do mundo. Examina-se como a Geografia escolar pode desenvolver nos alunos uma capacidade analítica para entender o mundo contemporâneo, apoiando-se em conceitos e métodos geográficos. O objetivo é promover uma compreensão mais ampla e crítica das realidades sociais e espaciais. Por fim, é apresentada uma seção de Considerações finais, na qual o texto apresenta reflexões e posicionamentos sobre as questões levantadas, com base na experiência de ensino e nas leituras realizadas. A proposta é abrir caminhos para novas discussões e pesquisas, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pelo ensino de Geografia em um contexto de mudanças.

ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES: EDUCAÇÃO E ENSINO

No cenário nacional, o ensino, a escola e a universidade passam por transformações que determinam os rumos da educação e, consequentemente, impactam o ensino de Geografia. Neste contexto, é relevante discutir os desafios enfrentados pelo ensino de Geografia no Brasil contemporâneo, considerando as políticas educacionais e as crises dos últimos anos. Como afirmou Darcy Ribeiro: "A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto" (Caruso; Marques, 2021, p. 13). Essa crise se torna especialmente desafiadora para uma disciplina que analisa o espaço vivido por toda a sociedade.

Refletir sobre a educação em seu sentido amplo, especialmente no Brasil, remete a três educadores fundamentais: Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Anísio Teixeira. Este trio, que impulsionou reformas educacionais significativas, deixou um legado profundo e ensinamentos valiosos, especialmente no contexto da educação pública.

Darcy Ribeiro foi uma figura central para a educação básica e o ensino superior no Brasil. Ele idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, promovendo a integração entre educação e cultura. Também desempenhou papel crucial na fundação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Sua atuação marcou a história da educação no país e destacou a importância de uma educação pública de qualidade:

> Uma das dores que me doem é ver o descaso dos mandachuvas do Brasil para com a educação. Os idiotas não sabem que, sem alfabetizar toda criançada, o Brasil não dará certo. Ou será que eles não ligam, porque querem deixar o Brasil tal como é, porque para eles é mais lucrativo? (Ribeiro, 1997, p. 34).

É também fundamental mencionar Anísio Teixeira, mentor de Darcy, que lutou pela consolidação de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Nas palavras de Teixeira: "Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública" (Teixeira, 1936, p.58). Sua visão reforça a ideia de que a educação, em específico a escola pública, é a sustentação para a construção de uma sociedade democrática.

> Sejam lá quais forem às dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades que é a essência do regime democrático. (Teixeira, 1977, p. 129).

Paulo Freire, por sua vez, acrescentou uma crítica contundente à educação tradicional. Em "Pedagogia do Oprimido" (1968) e "Pedagogia da Esperança" (1992), ele defendeu uma educação humanista e libertadora, centrada na alfabetização crítica de jovens e adultos. O seu legado inspira uma educação que não apenas ensina a ler e escrever, mas que promove a transformação social por meio da conscientização crítica dos indivíduos. Para o autor a alfabetização deve ir além da simples leitura de palavras: "[...] o processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que [...] não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade" (Freire, 2001, p. 134).

As ideias dos pensadores Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro continuam a iluminar o caminho para uma educação inclusiva e transformadora. A democratização do ensino é um dos legados desse trio para mobilizar um ensino de Geografia na direção da transformação social.

Em relação a democratização, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), do qual Anísio Teixeira foi signatário, marcou a educação brasileira ao promover o debate sobre um plano de reconstrução da educação, em especial a educação pública. Neste sentido, essa proposta vislumbrava um sistema de ensino em escala nacional. De acordo com Saviani (2006, p.33) "O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública". Como afirma Libâneo (1984, p. 12), "[...] democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem [...] a desenvolverem o gosto pelos estudos [...] proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social." Assim, a democratização do ensino envolve mais do que garantir acesso; é também assegurar permanência e qualidade. A democratização é algo maior que a escola, compreende questões políticas e sociais, logo não restrita ao aspecto técnico pedagógico.

Neste cenário da educação brasileira, merece atenção algumas mudanças mais atuais no âmbito das políticas nacionais de educação, pois colaboram na reflexão sobre o ensino de Geografia e o desafio atual de leitura do mundo contemporâneo.

Entre as mudanças mais recentes na educação brasileira e seus reflexos no ensino de Geografia encontram-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que

causam debates intensos. A BNCC tem sua gênese ainda na Constituição de 1988 que mencionava a criação de uma Base Nacional Comum, posteriormente houve outros momentos de institucionalização da educação no país, como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997-2000), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2010-2012), entre outros. Mas, a elaboração de fato da BNCC iniciou no ano de 2015, porém, quando do anúncio da reforma do ensino médio no ano de 2016 houve maior lentidão e até mesmo chegou-se a dividi-la, a dos ensinos infantil e fundamental aprovadas no ano de 2017, e a do ensino médio aprovada no ano de 2018.

A BNCC, "[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]". (BRASIL, Ministérios da Educação, 2018, p.7). Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de orientar os currículos e as propostas pedagógicas das redes de ensino das Unidades Federativas quanto das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. (BRASIL, 2018)

Neste sentido, a BNCC orienta a construção dos currículos escolares nas redes públicas e privadas, estabelecendo objetivos e conteúdos. Essa influência atinge tanto o desenvolvimento dos currículos quanto a formação de professores, o que gera críticas por parte de pesquisadores da área. No entanto, alguns analistas destacam como positivo o objetivo de aproximar currículos e conteúdos em todo o país. Um aspecto particularmente debatido da BNCC, presente nas competências específicas de Geografia, é o foco em habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho, sugerindo uma formação direcionada ao emprego, em vez de ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos, algo que indica uma possível influência neoliberal no documento.

No caso da BNCC para o ensino médio, a Geografia integra o grupo de Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vinculado às Competências Gerais da Educação Básica. Essa inclusão da Geografia como componente curricular no conjunto de Ciências Humanas pode acarretar uma descaracterização da disciplina como ciência independente? Além disso, será que há o risco de professores de outras áreas de Humanas ministrarem Geografia sem o domínio teórico e metodológico necessários a essa ciência?

Enfim, há reflexões e críticas sobre BNCC, mas pode-se entender que a BNCC é uma ampla reforma da educação, enquanto o Novo Ensino Médio (NEM) a sua reforma principal. Importante o destaque de Dourado; Oliveira (2018, p. 42) "Não se pode esquecer também que a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff."

Sobre a reforma do ensino médio, o governo Temer enviou ao Congresso a Medida Provisória 746/2016 que mais tarde se tornou Lei 13415/2017, em um contexto ideológico do período de 2016-2022, conforme Pelissari; Nascimento (2024). Segundo Silva (2018, p.2) "O primeiro ato do governo de Michel Temer [...] após o conturbado processo de impeachment de Dilma Roussef (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica 'reforma do ensino médio'."

A reforma foi encaminhada e votada em um contexto complexo de um novo governo que assumiu após um *impeachment* e que se decidiu sobre a reforma como medida provisória transformada em lei. Como diz Motta; Frigotto (2017, p. 357) "Partimos do pressuposto de que essa 'reforma' imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral

capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário". Pois, o debate deixou de ser priorizado, uma vez que anteriormente a discussão já estava ocorrendo no Congresso, com participação de entidades educacionais, havendo audiências públicas, enfim, nos espaços devidos.

Ainda na fase de medida provisória, algumas das propostas ao Novo Ensino Médio – NEM, foram: Introdução dos itinerários formativos, assim a reforma permite que os estudantes escolham uma especialização dentro de uma das áreas do conhecimento, ou optem pelo ensino técnico-profissionalizante; A redução da carga horária das disciplinas, permanecendo como obrigatórias somente Língua Portuguesa e Matemática; A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Geografia, Sociologia e Filosofia; permissão para profissionais com "notório saber" possam atuar como docentes, mesmo sem a formação específica em licenciatura; Ampliação da carga horária total, possibilitando que parte dela possa ser oferecida na modalidade de ensino à distância; Essas e outras medidas, geraram debates e resistência entre educadores e especialistas.

Somente para exemplificar alguns pontos polêmicos da reforma, ao que se refere à prioridade dada à língua portuguesa e matemática, Czernisz e Erram (2018) afirmam que essa medida não favorece a formação integral, cultural e o protagonismo dos alunos como pretende a BNCC, mas que pode restringi-los ao saber escrever, ler e contar. No mesmo sentido, a exclusão de disciplinas que fazem parte do componente curricular como Sociologia e Filosofia, segundo Ferreti (2018) tem potencial de aumentar as desigualdades. Outro ponto que gerou discussões refere-se ao notório saber, ou permissão de outros profissionais, não professores, atuarem como tal. Sobre isso, Bodião (2018) alerta para uma única entre várias implicações, a redução da possibilidade de aulas, ou seja, de trabalho aos professores realmente formados para esse fim. Por fim, a possibilidade da realização de parcerias com setor privado para ministrar parte da carga horária na modalidade a distância (EaD), torna explícito segundo Silva (2018) a mercantilização da educação básica.

Com a BNCC e o Novo Ensino Médio – NEM são introduzidas significativas mudanças que viabilizam um projeto empresarial de caráter privatista que atinge vários níveis da educação concretizando uma grande reforma no ensino do país. De acordo com Bernardi; Uczak; Rossi (2018); Hypólito (2019) há instituições privadas que atuaram junto à elaboração da BNCC. Corrobora Peroni; Caetano (2016, p. 348) "[...] verificamos a presença cada vez maior do setor privado mercantil definindo a educação pública. [...] o 'conteúdo' pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil."

Segundo Hypólito (2019, p. 194) essas empresas agem "[...] com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação."

Cabe aqui a menção à contribuição dos pensamentos de Zygmunt Bauman, especialmente presentes em Bauman (2001) e Bauman *in* Porcheddu (2009), ao explicar que a educação escolar tem sua estrutura abalada na modernidade líquida, seja por pressões dos governos, do mercado ou até mesmo dos estudantes. Nesse contexto, destacam-se as plataformas tecnológicas na busca pelo saber antes centralizado nas escolas, promovendo, assim, uma transformação pedagógica sob a perspectiva da lógica do consumo.

> Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado (Krawczyk, 2014, p. 36-37).

Com as mudanças torna-se possível a participação do setor privado na educação, compreendendo desde a formação de alunos e professores, de modo que atuem no que se ensina e na formação. As empresas poderão atuar no conhecimento e conteúdo presente no currículo, inclusive se favorecendo com a venda de materiais didáticos e até cursos de formação continuada da rede pública.

A partir da reforma o currículo evidencia competências e habilidades condizentes com o argumento dos que se posicionam favoravelmente a reforma propagando o seu benefício em preparar melhor o aluno ao mercado de trabalho com espírito empreendedor. Em contrapartida aos conceitos científicos das diferentes áreas, como das ciências humanas, certamente ajudaria o aluno a compreender de forma crítica o empreendedorismo e toda a realidade do contexto da desigualdade social e econômica do sistema em que vive.

Com base no exposto, impossível não relacionar a proposta da BNCC e do NEM ao "neoliberalismo escolar" de Laval (2019) que o utilizou para exprimir a situação de "falência" da Educação na França, sendo que outros autores também o empregam para retratar as mudanças na educação brasileira. Nessa perspectiva neoliberal, a educação escolar e todo o conhecimento são considerados a partir de uma lógica de empresa privada, é como se a educação se tornasse uma mercadoria e que se intenciona sempre a sua valorização econômica. Assim, a escola segue uma lógica capitalista na qual é atribuído valor ao aluno, buscando-se desempenho e eficiência que ele possa oferecer ao mercado. "A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico" (Laval, 2019, p. 17).

As mudanças da BNCC e do NEM em consonância com o mundo neoliberal, impõe maiores dificuldades às disciplinas de humanas, e no caso particular do ensino da geografia, compromete-se o desenvolvimento de habilidades nos alunos que os favoreçam a interpretar e analisar de forma crítica o espaço em que vivem em suas realidades. Ou seja, contribuir para uma leitura e reflexão crítica do mundo tendo como referência os fundamentos da Geografia.

O PAPEL DA GEOGRAFIA POR UMA LEITURA DO MUNDO

Um dos grandes desafios da ciência geográfica é possibilitar a leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo e suas realidades a partir dos conceitos e procedimentos metodológicos desta ciência. Milton Santos (1988; 1996) explica que a realidade pode ser analisada por meio do espaço. Ele ressalta a importância de buscar não apenas a explicação da realidade, mas também sua transformação, o que exige constantes estudos e revisões de conceitos, como o de espaço geográfico. Isso porque a realidade está em constante mudança, o que a torna mais complexa e, muitas vezes, ultrapassa os conceitos tradicionais, que não mais conseguem explicá-la. De acordo com Santos (1988, p. 6) "Ora, o contexto é sempre mutável. Por isso, a cada dia se inventam novas formas de analisar o passado e

o presente. Cada explicação é sempre a crítica da explicação precedente". O autor desempenhou um papel crucial na atualização e aperfeiçoamento desses conceitos, colaborando significativamente para a compreensão da realidade.

Neste contexto, o desafio de refletir sobre a realidade revela o espaço como um produto social em permanente transformação, resultado de interações históricas e sociais. Para compreender essa dinâmica, Santos (1996) defende o uso associado das categorias de estrutura, processo, função e forma. Essas categorias oferecem uma base teórica e metodológica relevante para o estudo dos fenômenos espaciais em sua totalidade, o que, por sua vez, contribui para o entendimento do funcionamento da sociedade e das transformações dinâmicas do espaço.

> A noção de totalidade é uma das mais fecundas que a filosofia clássica nos legou, constituindo em elemento fundamental para o conhecimento da análise da realidade. Segundo essa ideia, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes (Santos, 1996, p.93).

Em um contexto geográfico, a busca pela compreensão da complexidade do mundo contemporâneo é possível pela totalidade. Pois, considera-se que os elementos presentes no espaço geográfico em suas relações históricas e distintas formas de organização e dinâmicas espaciais expressam realidades e até mesmo desigualdades. Deste modo, prioriza-se as inter-relações entre os elementos ou fenômenos do mundo - espaço geográfico.

O mundo contemporâneo apresenta novas realidades que expressam diferentes dimensões econômicas, sociais, ambientais, técnicas, tecnológicas e informacionais, refletidas no espaço, na totalidade. Com isso, a sociedade atual apresenta novos padrões de vida e reprodução. Torna-se imprescindível adotar novas interpretações, ferramentas e abordagens capazes de analisar essa nova realidade social, resultante da aceleração provocada pela técnica e pelas tecnologias. Milton Santos (1994; 1996) refere-se a esse fenômeno como a formação do meio técnico-científico-informacional. O meio geográfico, que no passado era composto apenas pelo meio natural e técnico, agora é também científico e informacional, com a ciência, a tecnologia e a informação na base da vida social, impondo uma nova configuração espacial.

Em relação à obra de Milton Santos, além de sua contribuição teórica com importantes conceitos, destaca-se sua construção de toda uma teoria geográfica. Ele propôs uma nova forma de pensar o espaço, que, segundo Santos (1996, p.21), deve ser compreendido como um "conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]". Essa perspectiva permite uma melhor compreensão da dinâmica do espaço e, consequentemente, da realidade.

No contexto da Geografia escolar e do mundo contemporâneo, destaca-se o papel crucial dos professores na formação de habilidades que ajudem os alunos a interpretarem e analisarem criticamente o espaço em que vivem, o mundo e suas realidades, por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico. Cavalcanti (2019) menciona o pensamento geográfico como um tema central no debate sobre o ensino de Geografia e na formação de professores, ressaltando que a relação entre ensino e aprendizagem na Geografia favorece a compreender a realidade. Almeida (2019, p. 2) corrobora essa visão ao afirmar que o "pensamento espacial" é uma capacidade humana fundamental para entender o espaço.

Nessa perspectiva, Gomes (2017, p. 13) reforça que a Geografia "É uma forma de pensar. É disso que aqui se trata. [...] para além das acepções tradicionais que temos da Geografia, ela é também uma maneira original e poderosa de organizar o pensamento". Assim, a Geografia escolar, envolvendo professores e alunos na construção do pensamento geográfico, com base nos fundamentos e princípios da Geografia, torna-se determinante para a análise espacial.

Segundo Cavalcanti (2012), a leitura espacial do mundo é possibilitada pela Geografia escolar. Da mesma forma, Castellar (2005) explica que o estudo da realidade é viável por meio da Geografia. Desse modo, a noção espacial se revela significativa, pois permite aos alunos uma compreensão em diferentes escalas, incluindo a nível mundial. Assim, a geografia torna possível uma leitura mais ampla e crítica do mundo.

A Geografia escolar pode despertar nos alunos tanto o desejo pelo conhecimento e entendimento do mundo quanto o senso de cidadania. Sobre a cidadania, Castrogiovanni (1999) a considera um princípio fundamental da educação, enquanto Callai (2005) atribui à Geografia a capacidade de formar cidadãos críticos. Aliás, como lembra Magnoni Júnior (2018, p. 185) "o ensino de Geografia deve-se configurar entre o cidadão e o mundo".

Espera-se que, ao se tornarem cidadãos críticos, os alunos possam interpretar a realidade por meio da compreensão do espaço e do tempo, realizando uma leitura crítica do mundo, conforme a perspectiva de Castellar (2005, p. 225), que entende o ensino de Geografia como "um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apoiam". Assim, o ensino de Geografia deve se apropriar de metodologias, estratégias e recursos didáticos que favoreçam a desafiadora tarefa de ajudar os alunos a interpretarem a realidade sob uma perspectiva geográfica e crítica, promovendo uma verdadeira educação geográfica.

Autoras como Castellar (2005) e Cavalcanti (2008; 2019) destacam a educação geográfica como promotora do pensamento ou raciocínio geográfico. Segundo Cavalcanti (2008, p. 36), "[...] a educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos para captar a realidade, tendo consciência de sua espacialidade". Callai (2013, p. 44) reforça que "A educação geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar os conteúdos significativos para a compreensão da espacialidade, o que pode ocorrer por meio da análise geográfica, exigindo o desenvolvimento de raciocínios espaciais".

Desse modo, ensinar Geografia por meio dos conceitos permite o desenvolvimento de raciocínios espaciais essenciais para a compreensão dos diferentes fenômenos da espacialidade. Ou seja, quando observada e analisada a espacialidade (em seus aspectos naturais e sociais), ela deve ser considerada em seu conjunto, ou seja, totalidade (relações e conexões). Pois, pensar o espaço, é pensar na totalidade.

Cavalcanti (2002, p. 12-13) afirma que "O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade dos fenômenos que vivenciam". Nesse contexto, o pensar geograficamente, utilizando o referencial conceitual da Geografia, possibilita raciocínios geográficos. Assim, o raciocínio geográfico se configura como um elemento essencial na educação geográfica.

Duarte e Castellar (2022, p. 8) afirmam: "Compreendemos o raciocínio geográfico como um sistema de pensamento que põe em movimento os conceitos e princípios da Ciência Geográfica, em conexão com a capacidade de pensar espacialmente, notadamente com o apoio da linguagem

cartográfica". Portanto, no raciocínio geográfico os conceitos são importantes, mas também a linguagem que tem a função de comunicação e de composição do pensamento. Corrobora Katuta (2003), ao afirmar que a linguagem no ensino e na aprendizagem tem a função de auxiliar os alunos na construção do entendimento do mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, a linguagem cartográfica se destaca, sendo o mapa um instrumento essencial de comunicação e representação no raciocínio espacial no ensino de Geografia. Provavelmente, o mapa é o recurso que mais contribui para a análise do mundo e do espaço geográfico em suas diferentes escalas, do global ao local. Para Rui Moreira (2006, p. 174), "O mapa é o repertório mais conspícuo do vocabulário geográfico. É a melhor representação do olhar geográfico. O mapa é a própria expressão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço".

Katuta (2013) lembra que os mapas são representações espaciais extremamente importantes para a compreensão de aspectos da realidade. No entanto, uma ressalva deve ser feita, conforme Callai (2005) a leitura cartográfica e todas as suas representações como os mapas, são importantes no processo de leitura do mundo pela também leitura do espaço, porém, não conseguem atender todo esse desafio.

Diante do exposto, nota-se a responsabilidade atribuída à Geografia e ao seu ensino em colaborar na leitura do mundo, da realidade e na formação de cidadãos. Cabe aqui alertar aos novos desafios à Geografia e especialmente ao seu ensino na leitura espacial que compreenda o mundo (espaço) contemporâneo em sua totalidade, conforme Santos (1996, p. 93) "elemento fundamental para o conhecimento da análise da realidade", e do meio técnico-científico-informacional (o meio geográfico do mundo atual) para Santos (1994; 1996). Por fim, contribui Magnoni Júnior (2018) ao afirmar que:

> a Geografia desvenda com maestria as máscaras sociais com as quais procuram obscurecer a visão crítica da sociedade sobre o conteúdo técnico, científico e informacional utilizado pelo capitalismo globalizado para transformar o espaço em prol do seu projeto de concentração e reconcentração de riqueza (Magnoni Júnior, 2018, p.184-185).

CONSIDERAÇÕES

A Geografia enfrenta o desafio de compreender e democratizar o entendimento das mudanças lidando com barreiras e uma constante necessidade de atualização para acompanhar a dinâmica contemporânea. Certamente, essa não é uma tarefa simples!

Inicialmente, apresento aqui as impressões sobre as questões que envolvem educação e as mudanças no ensino de Geografia, e em seguida, a posição da Geografia frente aos desafios atuais.

A partir das leituras sobre neoliberalismo e educação, foi perceptível a influência do capital local e global no espaço escolar, ditando diretrizes ideológicas e culturais e favorecendo a atuação de empresas privadas no setor público. Esse processo visa a benefícios econômicos, resultando em uma disputa territorial no espaço da escola. A ação neoliberal na educação é multiescalar, atuando em diferentes escalas, como na global, nacional, regional e local, e explicitando algo peculiar à Geografia: as escalas geográficas.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) já estão territorializados em estados e municípios. Contudo, ainda persistem questões sem respostas quanto aos impactos dessas reformas, especialmente no ensino de Geografia. Algumas perguntas surgem: quais serão os reflexos na formação de alunos que desejamos críticos e cidadãos com a

redução da carga horária em Geografia e outras disciplinas de humanas? Como fica a situação do ensino de Geografia e seu objeto de estudo no ensino médio, considerando sua inserção como componente curricular na área de Ciências Humanas? A carga horária menor influenciará na contratação de professores e na procura pela graduação em Geografia? Como os cursos de Geografia adaptarão seus currículos a essas reformas? E os alunos secundaristas que precisam trabalhar, como serão afetados pelo ensino médio integral? Perguntas como essas, apesar de parcialmente respondidas pelo Ministério da Educação, continuam a instigar e desafiar o campo da educação.

Outro ponto de reflexão é a composição da Câmara Federal no mandato de 2022 a 2026 comparada ao período de 2018 a 2022: houve mudanças significativas nas propostas e medidas aplicadas à educação? Esse cenário nos leva a considerar a importância do papel desempenhado por nossos representantes.

Quanto ao ensino de Geografia, cabe ressaltar que o cenário contemporâneo demanda repensar conceitos, métodos, instrumentos e técnicas. O contexto mundial é complexo e multifacetado, o que exige, no ensino de Geografia, novas formas de leitura, compreensão e inovação no conhecimento geográfico, considerando um espaço diverso, carregado de novas técnicas, tecnologias e características sociais e políticas.

As mudanças espaciais do mundo, incluindo as que incidem sobre os múltiplos territórios, são campos de estudo da Geografia. Identificar e compreender essa realidade espacial do mundo é o desafio inicial dos geógrafos, antes mesmo de empregar um referencial teórico e conceitual nas suas análises. Isso exige que, antes de tudo, aceitemos o desafio de entender o "novo mundo". Ao tentar interpretá-lo, a Geografia precisa considerar variáveis como tecnologia, informática, virtualidade, multiculturalidade, subjetividade e espaço.

Nesse contexto, a educação geográfica tem o desafio de formar professores capazes de atuar como facilitadores do entendimento espacial dos alunos, com metodologias que favoreçam as inquietações, questionamentos e problematizações no ensino-aprendizagem, incentivando a compreensão do mundo contemporâneo. Essa é uma demanda prática e operatória, evidenciando a importância da educação geográfica e seu papel social.

No ensino de Geografia, pretende-se que os conceitos, conteúdos e apropriação de uma linguagem geográfica pelos alunos contribuam para a construção do raciocínio geográfico e para a interpretação do espaço e do mundo. A questão das escalas geográficas é essencial para o desafio de levar os alunos a compreenderem o mundo. Partindo de uma realidade local, é necessário que eles entendam como o homem utiliza e organiza o espaço a partir de diferentes escalas, desde o nível local até o global. Isso significa proporcionar aos alunos as condições para entenderem o espaço que é construído pela sociedade, constantemente transformado e que evidencia desigualdades e contradições. Para tanto, há necessidade do uso dos conceitos geográficos na leitura da espacialidade, da realidade. Dessa forma, o ensino de Geografia desenvolve o raciocínio espacial e permite uma leitura crítica do mundo cujo ponto inicial e final do trabalho pedagógico seja o espaço do cotidiano dos estudantes.

Para concluir, recorro às palavras de Milton Santos que, embora proferidas há mais de vinte anos e em outro contexto, se mostram incrivelmente atuais para o cenário do ensino de Geografia e os desafios do mundo contemporâneo:

> Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos (Santos, 2002, p. 151).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. Cartografia escolar e pensamento espacial. **Revista Signos Geográficos**, [S.l.], v.1, p.17, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/61540. Acesso em: 3 jun. 2024.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulação**. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras,** v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BODIÃO, I.S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 109–127, 8 Jul 2018. DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127.

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

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia:** o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, 25(66), 227–247. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006.

CARUSO, F.; MARQUES, A. J. Essay on scientific denial in times of pandemic. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 11, p. e82101119538, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19538.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/s0101-32622005000200005.

CASTELLAR, S. M. V.. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**, 25(66), 209–225. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200005.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet:** Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al*. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
CZERNISZ, E. C. S; ERRAM, C. Reformar o ensino médio? Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v. 29, n.3, p.135-147, Set./Dez., 2018.
DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In:* AGUIAR. M. Â. da S.; DOURADO. L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
DUARTE, R. G.; VANZELLA CASTELLAR, S. M. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo:** Revista de Geografia do Colégio Pedro II, *[S.l.]*, v. 9, n. 18, p. 17–24, 2022. DOI: https://doi.org/10.33025/grgcp2.v9i18.3833.
FERRETTI C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. May;32(93):25–42. 2018. DOI: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Cortez, 1992.
FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.
GOMES, P. C. **Quadros Geográficos:** uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola,** v.13, n.25, p.187-201, jan./mai. 2019. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995.
KATUTA, A. M. A(s) natureza(s) da cartografia. **Geograficidade**, v. 3, n. Especial, p. 7-21, 19 set. 2013.
KATUTA, A. M. Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia. **Geografares**, Vitória, Brasil, n. 4, 2003.
KRAWCZYK, N.. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, *35*(126), 21–41. 2014. https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002.
LAVAL, C.. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo. 2019.
LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico–social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
MAGNONI JÚNIOR, L. A educação e ensino de geografia de qualidade para a construção de uma sociedade democrática e resiliente. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXII, n. 01, jan/dez. 2018. https://

www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXII_1/agb_xxii_1_web/Rev_AGB_dez2018-14.pdf
MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.- jun. 2017.
PELISSARI, L.B.; NASCIMENTO, M.L.F.M. A Influência do neofascismo no novo ensino médio BRASILEIRO. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 29, n. Dossiê Temático, p. e29031, 2024. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.44495.
PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, [S.l.], v.9, n.17, 2016. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584.
PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
RODRIGUES, G. P.; PORTO, C. de M. Realidade Virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações. **Interfaces Científicas** - Educação, 1(3), 97–109. 2013. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2013v1n3p97-109.
SANTOS, M. Espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, n. 5, p. 9-20, 1988.
SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico informacional. Hucitec, São Paulo, 1994.
SANTOS, M. **A natureza do espaço:** Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
SANTOS, M. Os deficientes cívicos. *In:* SANTOS, M. **O país distorcido**: o Brasil, a Globalização e a Cidadania. Organização, apresentação de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.
SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.
SILVA, M. R. D.. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação Em Revista**, 34, e214130. 2018. https://doi.org/10.1590/0102-4698214130.
TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro. Ed. José Olympio, 1936.
TEIXEIRA, A. S. **Educação não é um privilégio [por] Anísio Teixeira**. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
TORI, R.; HOUNSELL, M. da S. (org.). **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4169

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA TODOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DA NATUREZA

GEOGRAPHICAL EDUCATION FOR ALL: INCLUSIVE PRACTICES IN UNDERSTANDING NATURAL PHENOMENA

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA TODOS: PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE LOS FENÓMENOS DE LA NATURALEZA

Izabelle Cristina Gusmão da Silva[1]
0000-0001- 5626-3270
izabelle.gusmao@uel.br

Jesika García Ramírez[2]
0009-0005-4601-1607
jg.ramirez.2020@aluno.unila.edu.br

Marcia Aparecida Procopio da Silva Scheer[3]
0000-0001-7718-4002
marcia.scheer@unila.edu.br

Léia Aparecida Veiga[4]
0000- 0002-7870-293X
leia.veiga@uel.br

José Mauro Palhares[5]
0000-0001-9311-1049
palhares@unifap.br

1 Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5626-3270. E-mail: izabelle.gusmao@uel.br.
2 Graduanda em Engenharia de Energia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Bolsista do Projeto de Extensão: Entendendo os fenômenos da natureza – PROEX/UNILA. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4601-1607. E-mail: jg.ramirez.2020@aluno.unila.edu.br.
3 Doutora em Engenharia Agrícola. Professora titular no curso de Geografia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Coordenadora no projeto de extensão: Entendendo os fenômenos da natureza. PROEX/UNILA. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7718-4002. E-mail: marcia.scheer@unila.edu.br.
4 Doutora em Geografia. Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Vice coordenadora no projeto de extensão: Entendendo os fenômenos da natureza. PROEX/UNILA. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7870-293X. E-mail: leia.veiga@uel.br.
5 Doutor em Geografia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Geografia e no curso de graduação em Geografia na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9311-1049. E-mail: palhares@unifap.br.

Agradecimento aos estudantes colaboradores no projeto de extensão, aos articuladores junto à escola e a comunidade em geral pela troca de saberes valiosa e inclusiva.

Artigo recebido em abril de 2025 e aceito para publicação junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões realizadas a partir do desenvolvimento do projeto de extensão que perpassou a Educação Geográfica e Inclusiva, intitulado "Entendendo os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva", desenvolvido com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental no município de Foz do Iguaçu (PR). A proposta articulou teoria e prática, com foco na inclusão de alunos com diferentes necessidades, utilizando materiais didáticos acessíveis e metodologias ativas. A fundamentação teórica baseou-se na Educação Geográfica Crítica e na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), favorecendo a mediação pedagógica inclusiva. As atividades envolveram a construção de maquetes, simulações de fenômenos naturais e discussões sobre as inter-relações entre sociedade e natureza. O projeto proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver um raciocínio geográfico crítico, desnaturalizando problemas socioambientais e desastres naturais, ao compreenderem sua relação com a ocupação do espaço, as mudanças climáticas e as práticas humanas. Conclui-se que a experiência reforça a importância de práticas educativas inclusivas, interdisciplinares e sensíveis às realidades dos estudantes e de seus territórios.

Palavras-chave: Raciocínio Geográfico. Acessibilidade Pedagógica.

ABSTRACT: This article is based on the development of an extension project that focused on Inclusive and Geographic Education, entitled "Understanding natural phenomena with an emphasis on inclusive education", the studies for the project were carried out with sixth-grade classes in the municipality of Foz do Iguaçu (PR). It's proposal integrated theory and practice, focusing on the inclusion of students with different needs, as well as using accessible teaching materials and active methodologies. The theoretical foundation was based on Critical Geographic Education and Applied Behavior Analysis (ABA), promoting inclusive pedagogical mediation. The activities included building models, simulating natural phenomena and discussing the interrelations between society and nature. Through the project, students were offered the opportunity to develop critical geographic reasoning, denaturalizing socio-environmental issues and natural disasters by understanding their connection to land use, climate change and human practices. The conclusion reached is that this experience reinforces the importance of inclusive, interdisciplinary educational practices that are sensitive not only to students' realities, but also of their territories.

Keywords: Geographical Reasoning. Pedagogical Accessibility.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones realizadas a partir del desarrollo de un proyecto de extensión que abarcó la Educación Geográfica e Inclusiva, titulado "Entendiendo los fenómenos de la naturaleza con énfasis en la educación inclusiva", desarrollado con clases de sexto grado en el municipio de Foz do Iguaçu (PR). La propuesta articuló teoría y práctica, con un enfoque en la inclusión de estudiantes con diferentes necesidades, utilizando materiales didácticos accesibles y metodologías activas. La fundamentación teórica se basó en la Educación Geográfica Crítica y en el Análisis Conductual Aplicado (ABA), favoreciendo la mediación pedagógica inclusiva. Las actividades incluyeron la construcción de maquetas, simulaciones de fenómenos naturales y discusiones sobre las interrelaciones entre sociedad y naturaleza. El proyecto brindó a los estudiantes la oportunidad de desarrollar un razonamiento geográfico crítico, desnaturalizando problemas socioambientales y

desastres naturales, al comprender su relación con la ocupación del espacio, los cambios climáticos y las prácticas humanas. Se concluye que la experiencia refuerza la importancia de prácticas educativas inclusivas, interdisciplinarias y sensibles a las realidades de los estudiantes y de sus territorios.

Palabras clave: Razonamiento Geográfico. Accesibilidad Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação geográfica ocupa um lugar central na formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de compreender as interações entre os fenômenos naturais e as dinâmicas sociais. No entanto, a construção desse conhecimento nem sempre contempla a diversidade dos estudantes presentes nas salas de aulas brasileiras. Em um cenário em que se busca garantir o direito à educação para todos, torna-se imprescindível pensar práticas pedagógicas que articulem os conteúdos curriculares à realidade dos alunos com necessidades educacionais específicas, respeitando suas individualidades e potencializando seus processos de aprendizagem.

Neste contexto, o projeto de extensão "Entendendo os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva" foi desenvolvido com o objetivo de propor práticas didáticas inclusivas no Ensino de Geografia, focando na elaboração de materiais acessíveis, sustentáveis e interativos. Com a participação de estudantes da licenciatura e da área de exatas da Universidade Federal da Integração da América Latina (UNILA), o projeto promoveu ações em escolas públicas de Foz do Iguaçu (Paraná), articulando teoria e prática na mediação de conteúdos relacionados aos fenômenos naturais. A experiência também possibilitou a análise de estratégias de ensino que favorecem a participação efetiva de todos os alunos, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa visão ou outras condições que requerem adaptações pedagógicas.

A metodologia adotada no projeto combinou revisão bibliográfica, elaboração de material didático acessível e aplicação prática em sala de aula, com base na abordagem de Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Inicialmente, foi realizada uma pesquisa qualitativa e teórica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de identificar estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de Geografia. Após esse levantamento, foram construídos materiais didáticos utilizando papelão reciclado, com foco na temática fenômenos naturais.

As intervenções foram desenvolvidas junto a turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cataratas do Iguaçu (PR), com apoio do professor de Geografia responsável e de estudantes do PIBID/UNILA - Geografia. Durante as aulas, conteúdos da geografia escolar foram explorados de forma lúdica, com o uso de maquetes tridimensionais (produzidos por membros do projeto de extensão e discentes da licenciatura da Geografia da UNILA) e simulações práticas, permitindo a participação ativa dos alunos. A observação direta e os registros dos estudantes subsidiaram a avaliação qualitativa do impacto das práticas inclusivas no aprendizado.

Dessa maneira, neste artigo objetivou discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram o desenvolvimento do projeto, com ênfase na educação geográfica crítica e inclusiva, como forma de contribuir com a construção de um Ensino de Geografia mais democrático, em que todos os estudantes possam compreender, interagir e refletir criticamente sobre os fenômenos que moldam o espaço em que vivem. Para tanto, utilizou-se como procedimentos metodológicos levantamentos junto a fontes de informações secundárias e primárias.

Assim, partindo do embasamento teórico e um relato de experiência, discutiu-se as potencialidades e desafios da aplicação de práticas pedagógicas acessíveis em ambientes escolares.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

De acordo com Castellar e Moraes (2010), o Ensino de Geografia deve estar voltado para a análise das interações que a sociedade busca estabelecer e estuda para conseguir controlar e modificar a natureza, servindo como uma forma de articular as ações realizadas no espaço ao longo dos diferentes períodos históricos. Isso se torna fundamental, uma vez que as contextualizações são essenciais para que o aluno compreenda as diversas contradições presentes em cada cultura, permitindo que ele desenvolva uma percepção sobre as diferenciações espaciais e compreenda os diferentes lugares.

Entretanto, o termo Educação Geográfica, em nossa perspectiva, expressa e engloba um conjunto ainda maior de possibilidades, uma vez que não se limita apenas às questões relacionadas às abordagens didáticas do conhecimento geográfico (Serra, 2019). Pelo contrário, envolve também reflexões e discussões que podem abranger desde as políticas educacionais até a educação não formal, passando pelos movimentos sociais, pelas instituições educativas, pela prática docente e também pela formação de professores.

Conforme apontam Castellar e Moraes (2010), a educação geográfica tem um papel fundamental, pois contribui para que os alunos sejam capazes de reconhecer tanto a ação social quanto a ação cultural desenvolvidas em diferentes lugares, além das interações que se estabelecem entre as sociedades e a dinâmica da natureza, considerando os diferentes momentos históricos (Sacramento, 2010). Isso ocorre porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico incorpora as contradições que surgem em relação aos ritmos impostos pelas inovações nas áreas da informação e da técnica, o que, de certa forma, provoca alterações no comportamento e na cultura das populações de cada lugar.

A Educação Geográfica, em sua dimensão ampla e potente, não se restringe unicamente ao ensino de Geografia, embora este faça parte de seu escopo, nem se limita à Geografia escolar, já que permite refletir sobre a apropriação do conhecimento geográfico em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Callai (2011, p. 15) apresenta uma concepção bastante interessante de Educação Geográfica ao afirmar que "fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia 'passando os conteúdos', e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos".

De acordo com Sacramento (2010), a Geografia Escolar contemporânea oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico, com foco na construção da cidadania, na reflexão sobre seu próprio lugar, sobre o espaço nacional e mundial, e também sobre as relações de luta entre as classes sociais. As concepções geográficas fazem parte do processo de formação dos professores, pois são elementos que ajudam a compreender os diferentes olhares lançados sobre a produção espacial em cada contexto histórico, bem como sua análise geográfica. Isso nos permite refletir sobre que tipo de professor é o mais adequado e qual é o seu papel dentro do processo de transformação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Ao planejar determinado conteúdo, o professor de Geografia precisa organizar suas aulas e estruturá-las adotando métodos que favoreçam a aprendizagem, de modo que o aluno consiga perceber e transferir o conhecimento adquirido para a sua vida cotidiana. Os instrumentos geográficos são

fundamentais nesse processo, pois ajudam o aluno a interpretar os códigos geográficos, compreender os fenômenos e as linguagens específicas da Geografia, com o objetivo de desenvolver a capacidade de "pensar geograficamente o espaço dialético em que vive" (Sacramento, 2010).

Lana Cavalcanti (2012) defende que direcionar os conteúdos por meio de questionamentos constitui uma abordagem peculiar, que se diferencia daquela que se limita apenas à apresentação das características de um objeto. Dentro desse encaminhamento, não há uma preocupação central em explorar todos os aspectos de um fenômeno, mas sim em adotar uma abordagem que reflete uma forma específica de pensar, ou seja, um raciocínio, uma maneira de interpretar geograficamente, desenvolvendo o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2012, p. 135).

Assim, enfatiza-se a relevância atribuída ao estudo das questões espaciais, destacando que, para que consigam fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens proporcionadas pela Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar de forma espacial, desenvolvendo assim o raciocínio geográfico. Esse pensamento espacial está diretamente relacionado ao desenvolvimento intelectual, que integra conhecimentos não apenas da Geografia, mas também de outras áreas, como Matemática, Ciências, Arte e Literatura.

Essa articulação entre diferentes áreas do saber tem como objetivo a resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, análise dos efeitos da distância, compreensão das relações hierárquicas, além da identificação de tendências como centralização e dispersão, bem como dos efeitos relacionados à proximidade e à vizinhança, entre outros (Brasil, 2017, p. 359).

Mesmo com polêmicas e discussões em torno do documento, a BNCC (2017) como base atualmente vigente reforça que, ao fazer uso adequado dos conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos são capazes de reconhecer a desigualdade existente no uso dos recursos naturais pela população mundial; compreender os impactos decorrentes da distribuição territorial nas disputas geopolíticas; além de identificar as desigualdades socioeconômicas que afetam a população mundial em diferentes contextos, tanto urbanos quanto rurais.

Mas para além da aprendizagem dos conceitos e dos conteúdos específicos da Geografia, a Educação Geográfica também valoriza a aquisição de conteúdos atitudinais e procedimentais, os quais são fundamentais para ajudar os estudantes na construção dos seus espaços de vivência. Esses conhecimentos os orientam na definição de seus próprios princípios, na formação de hábitos e costumes, especialmente nas relações cotidianas estabelecidas entre sociedade e meio.

Para que o ensino de Geografia se torne efetivamente mais significativo para o aluno, é necessário que ele se reconheça dentro do processo de ensino-aprendizagem, percebendo-se como sujeito ativo que interage com suas próprias experiências e entendendo como a Geografia contribui diretamente para a compreensão do mundo e do espaço em que vive (Neto; Silva, 2019).

Dessa maneira, não se trata unicamente de transmitir conteúdos, conceitos e temas geográficos, mas sim de apresentar de que forma esses saberes contribuem para a compreensão do mundo e como eles servirão de base para que o estudante possa agir no mundo. Para que isso aconteça, é fundamental que se dê ênfase aos saberes geográficos, estabelecendo relações desses conhecimentos com as experiências vividas pelos alunos, uma vez que esses saberes irão auxiliá-los na realização da leitura de suas próprias práticas espaciais (Neto; Silva, 2019).

Ao levar esses apontamentos em consideração, aparece a Educação Inclusiva, que concebida como uma proposta pensada para todos, foi idealizada com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo uma educação de qualidade, construída a partir das singularidades de um alunado que possui o direito de desenvolver habilidades e de trocar experiências, as quais ocorrem no contato e no convívio com o coletivo (Custódio; Nogueira, 2014). Em uma educação planejada para todos, o processo de inclusão precisa ser orientado de maneira a assegurar as condições adequadas para todos os alunos, incluindo aqueles que possuem algum tipo de deficiência, de modo que suas necessidades sejam atendidas e que possam frequentar qualquer escola de ensino regular (Custódio; Nogueira, 2014).

Assim, a proposta de Educação Inclusiva deve priorizar não apenas a presença física dos alunos na escola, mas também a oferta de condições que favoreçam tanto o convívio quanto o desenvolvimento pleno de todo o alunado, independentemente das necessidades específicas que cada um apresente, visto que todos necessitam de atenção e fazem parte da diversidade que constitui o ambiente escolar.

Adaptar o Ensino da Geografia não apenas promove a inclusão, mas também enriquece a compreensão dos alunos sobre o mundo, capacitando-os a participar de forma plena como cidadãos conscientes e bem-informados. A inclusão escolar envolve não só a adaptação dos conteúdos, mas também a inovação nas metodologias e nos recursos empregados, promovendo um ambiente onde cada aluno tenha a possibilidade de participar ativamente e desenvolver suas habilidades (Silva, 2024). Isso se concretiza por meio do uso de metodologias inovadoras e de recursos específicos, como tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e atividades multissensoriais.

Dentro desse cenário, o uso de imagens, maquetes, mapas táteis e maquetes em relevo para alunos com deficiência visual possibilita que esses estudantes explorem os conceitos geográficos de forma tátil, ilustrando de maneira concreta as metodologias inclusivas.

Sena e Carmo (2022) destacam que boa parte dos professores de Geografia que trabalham com a Cartografia Tátil durante a sua graduação tendem a ter mais facilidade para ensinar e trabalhar com diferentes tipos de mapas na docência, além de estarem mais sensíveis às questões ligadas à Educação Especial e à inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares. Os autores reafirmam que aos conteúdos de Geografia, o uso de imagens e maquetes torna-se indispensável para que os alunos tenham uma melhor compreensão do que está sendo ensinado. A forma como esse conteúdo será transmitido, ou seja, o método escolhido pelo pedagogo, reflete diretamente sua maneira de pensar e interpretar o conteúdo, levando em consideração as suas próprias experiências e práticas pedagógicas.

No entanto, a educação geográfica, enquanto prática pedagógica sustentada por uma abordagem problematizadora, somente terá um encaminhamento efetivo se for desenvolvida por meio da elaboração de um projeto de educação geográfica que contemple a dimensão ambiental, considerando as orientações propostas como complementares e interdependentes. Esse projeto deverá ser, ao mesmo tempo, intra e interdisciplinar, dentro do atual contexto dos currículos escolares organizados por disciplinas.

Nesse sentido, cada professor ou professora trabalhará os conteúdos do programa de Geografia com foco em seu significado ambiental, abordando desde as dinâmicas naturais e as interações sociedade-natureza até as políticas voltadas para a sustentabilidade ambiental e, de forma simultânea, promoverá processos de interação e diálogo com os docentes das demais disciplinas. Esse processo de construção não será desenvolvido apenas pelos professores, mas também pelos próprios alunos, que terão a oportunidade de levantar diferentes pontos de vista sobre um problema ou questão ambiental, considerando a forma como cada disciplina apreende, interpreta e analisa essas questões.

Dessa maneira, os alunos poderão contribuir com suas próprias experiências de vida nas comunidades onde vivem, sendo previamente orientados sobre os objetos, o âmbito e a abrangência de suas observações ou investigações. Caberá ao(à) professor(a) coordenar o aproveitamento desse material informativo, organizando-o logicamente e promovendo sua interpretação relacional, de forma a apoiar os alunos na construção de uma participação efetiva e produtiva.

A valorização da Geografia Escolar, enquanto expressão da educação geográfica, está diretamente ligada à adoção de propostas que sejam representativas e expressivas do seu valor curricular, tanto na formação intelectual quanto na formação atitudinal dos educandos. Essas propostas, por sua vez, em razão da própria natureza da Geografia, tornam-se ainda mais relevantes e urgentes quando inseridas no contexto dos problemas ambientais que enfrentamos atualmente. Inclusive, as próprias diretrizes oficiais reconhecem essa urgência, como é possível constatar na proposta ministerial que insere o tema transversal do meio ambiente nos diversos conteúdos curriculares da educação fundamental.

Diante disso, a criatividade de cada professor(a), em conjunto com seus alunos, sua escola e sua comunidade, precisa enfrentar os desafios concretos impostos pelas potencialidades e pelos problemas específicos de cada realidade ambiental. E, exatamente por esse motivo, torna-se necessário que essa atuação se consolide como uma prática profissional competente, orientada para uma educação voltada à cidadania. Assim, quaisquer orientações de caráter pedagógico-didático devem ser compreendidas como instrumentos e referenciais que orientam, mas não substituem, a ação concreta de cada educador(a), que é quem deve efetivar, na prática, propostas de trabalho que sejam significativas tanto no contexto local quanto institucional.

Os temas curriculares que se relacionam às questões ambientais, abrangendo desde a escala local até a escala global, promovem discussões fundamentais. Tais discussões podem ir desde a análise da degradação de pequenos córregos, provocada pelo lançamento de esgotos, até o questionamento de modelos de produção e de consumo em nível global. Além disso, a inclusão, nos currículos escolares, de conceitos sobre vulnerabilidade e riscos associados a eventos naturais extremos, conforme estabelece a Lei nº 12.608/2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC) e o Sistema Nacional de Defesa e Proteção Civil contra Desastres Naturais, reforça a importância do conhecimento sobre a dinâmica dos processos naturais, que expõem milhões de pessoas, no mundo inteiro, as situações de risco e vulnerabilidade.

Compreender a dinâmica de eventos naturais extremos não apenas permite que as sociedades se protejam de possíveis fatalidades, especialmente em áreas sujeitas à ocupação desordenada, como também contribui para uma maior consciência coletiva sobre esses riscos. Para que essa abordagem da temática físico-natural se torne verdadeiramente significativa, ela deve estar diretamente articulada à realidade cotidiana dos alunos, levando em consideração as suas representações, experiências e conhecimentos prévios. Dessa forma, a Geografia Física pode desempenhar um papel fundamental, tanto no fortalecimento de uma educação ambiental crítica, quanto na ampliação do conhecimento sobre os riscos naturais que afetam as sociedades.

A partir das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Geográfica inclusiva, as crianças são levadas a compreender que os fenômenos naturais e socioambientais não são eventos isolados ou fruto de um mero acaso da natureza. Elas passam a construir um raciocínio geográfico crítico quando percebem que eventos como desastres naturais, secas, enchentes e até problemas de saúde pública, como a dengue, estão profundamente relacionados às ações humanas e à organização do espaço.

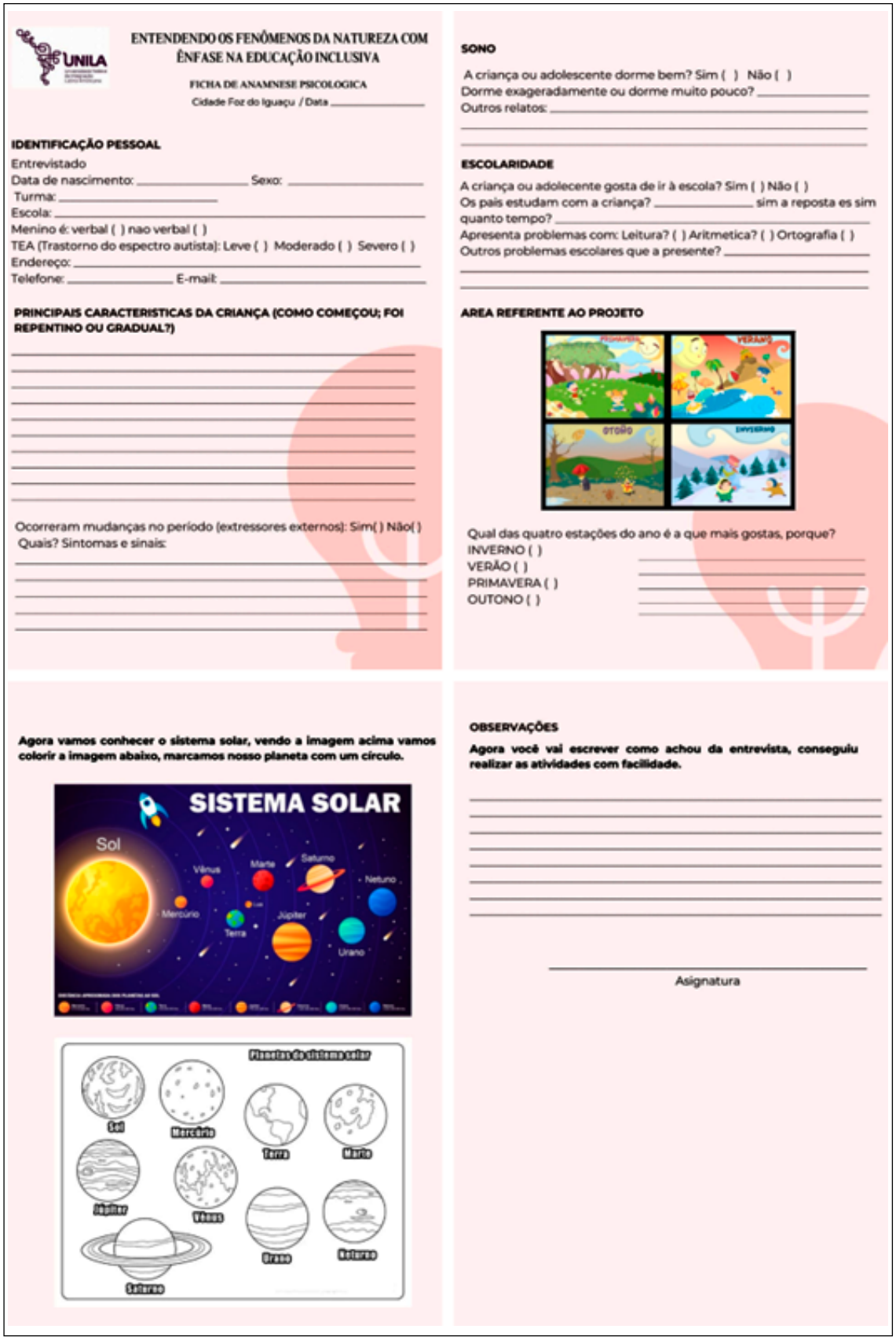
A desnaturalização desses fenômenos (Silva *et al*., 2025) se dá quando os estudantes entendem, por exemplo, que a proliferação da dengue não ocorre simplesmente por causa do mosquito, mas é consequência de fatores interligados, como a má gestão dos resíduos sólidos, a precariedade da infraestrutura urbana e os efeitos das mudanças climáticas, como o aumento das temperaturas e as alterações no regime de chuvas. Esse entendimento leva os alunos a desenvolverem uma consciência ampliada, capaz de enxergar as relações de causa e efeito que atravessam suas realidades locais e globais.

ENTENDENDO A NATUREZA COM OLHAR INCLUSIVO: APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto de extensão "Entendendo os fenômenos da natureza com ênfase na educação inclusiva" foi desenvolvido com o objetivo de promover práticas pedagógicas voltadas à inclusão no Ensino de Ciências e Geografia, com base na construção de materiais didáticos interativos e na articulação entre teoria e prática docente. A experiência permitiu alcançar grande parte dos objetivos propostos, tais como a pesquisa de revisão bibliográfica teórica, a elaboração de recursos didáticos acessíveis e a aplicação prática do projeto em diferentes espaços acadêmicos e escolares.

O primeiro objetivo específico consistiu na realização de leituras com foco na educação inclusiva. Para tanto, foi conduzida uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de identificar trabalhos acadêmicos que abordassem a temática em diferentes áreas da educação. A análise dessas dissertações e teses, somada à revisão bibliográfica de uma versão anterior do projeto, permitiu identificar os principais desafios enfrentados por escolas e instituições de ensino no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como estratégias pedagógicas que promovem a integração efetiva desses alunos em sala de aula. O enfoque principal consistiu na criação de materiais que não apenas atendessem às especificidades dos estudantes, mas que também os integrassem ao ambiente escolar, evitando a segregação.

Já a elaboração e produção dos materiais didáticos partiu da aplicação de uma Anamnese Psicológica (Figura 1), o que permitiu compreender com mais propriedade como se deveria realizar o contato com os estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para conhecer as condições e o comportamento destes a fim de realizar uma abordagem certeira, verificando os melhores métodos para abordar os conteúdos.



ENTENDENDO OS FENÔMENOS DA NATUREZA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FICHA DE ANAMNESE PSICOLOGICA

Cidade Foz do Iguaçu / Data _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Entrevistado
Data de nascimento: _____ Sexo: _____
Turma: _____
Escola: _____
Menino é: verbal ( ) nao verbal ( )
TEA (Trastorno do espectro autista): Leve ( ) Moderado ( ) Severo ( )
Endereço: _____
Telefone: _____ E-mail: _____

PRINCIPAIS CARACTERISTICAS DA CRIANÇA (COMO COMEÇOU; FOI REPENTINO OU GRADUAL?)

Ocorreram mudanças no período (extressores externos): Sim( ) Não( )
Quais? Sintomas e sinais:

SONO

A criança ou adolescente dorme bem? Sim ( ) Não ( )
Dorme exageradamente ou dorme muito pouco? _____
Outros relatos: _____

ESCOLARIDADE

A criança ou adolecente gosta de ir à escola? Sim ( ) Não ( )
Os pais estudam com a criança? _____ sim a reposta es sim quanto tempo? _____
Apresenta problemas com: Leitura? ( ) Aritmetica? ( ) Ortografia ( )
Outros problemas escolares que a presente? _____

AREA REFERENTE AO PROJETO

Qual das quatro estações do ano é a que mais gostas, porque?
INVERNO ( )
VERÃO ( )
PRIMAVERA ( )
OUTONO ( )

Agora vamos conhecer o sistema solar, vendo a imagem acima vamos colorir a imagem abaixo, marcamos nosso planeta com um círculo.

SISTEMA SOLAR

Sol, Vênus, Marte, Saturno, Netuno, Mercurio, Terra, Jupiter, Urano

Planetas do sistema solar

Sol, Mercúrio, Terra, Marte, Júpiter, Vênus, Urano, Netuno, Saturno

OBSERVAÇÕES

Agora você vai escrever como achou da entrevista, conseguiu realizar as atividades com facilidade.

Asignatura

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Figura 1. Ficha de Anamnese Psicológica adaptada para o projeto de extensão.

A metodologia adotada baseou-se na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), abordada a partir de diferentes variantes voltadas ao contexto educacional. Como parte dessa abordagem, foi realizada uma anamnese psicológica com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de compreender as características comportamentais e as formas mais adequadas de mediação pedagógica. Tais etapas foram fundamentais para a construção de recursos didáticos mais sensíveis às particularidades dos estudantes e coerentes com os princípios da educação inclusiva.

A ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem baseada na psicologia comportamental que busca compreender como o comportamento humano é influenciado pelo ambiente, utilizando princípios científicos para promover mudanças significativas e socialmente relevantes. Tradicionalmente aplicado no acompanhamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições do neurodesenvolvimento, a ABA estrutura o ensino em etapas, com reforços positivos, estímulos claros e acompanhamento sistemático, favorecendo a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas.

As características gerais de uma intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) normalmente incluem a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser desenvolvidos ou aprimorados, como, por exemplo, a comunicação com pais e professores, a interação social com colegas, entre outros (Camargo; Rispoli, 2013). Em seguida, são utilizados métodos sistemáticos para selecionar e formular objetivos que detalham, de forma explícita, uma intervenção composta por estratégias comportamentais que foram amplamente estudadas e cuja eficácia foi comprovada. Por ser uma abordagem individualizada e altamente estruturada, a ABA se mostra uma intervenção eficaz para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que geralmente apresentam boa resposta a rotinas bem definidas, regras claras e planejamento estruturado (Schoen, 2003).

Enquanto abordagem científica, a ABA é definida como um método que visa avaliar, explicar e modificar comportamentos, sendo fundamentado nos princípios do condicionamento operante desenvolvidos por B. F. Skinner (Skinner, 1953). Na ótica do condicionamento operante, os comportamentos são adquiridos no contexto da interação constante entre o indivíduo e o seu ambiente, tanto físico quanto social (Skinner, 1953). Isso significa que o comportamento é moldado pelos estímulos ambientais que o antecedem, conhecidos como antecedentes, e também pelas consequências que seguem esse comportamento. Dessa forma, os comportamentos que são seguidos por consequências consideradas agradáveis pelo sujeito (como receber atenção ou uma recompensa) tendem a ser repetidos e, consequentemente, aprendidos. Por outro lado, comportamentos cujas consequências são desagradáveis para o indivíduo (como uma repreensão) possuem menos chances de serem repetidos ou de serem apreendidos (Alberto; Troutman, 2009).

Embora seja amplamente reconhecida como um método eficaz de intervenção para pessoas com autismo (Landa, 2007), a ABA é uma metodologia que pode ser aplicada tanto a crianças quanto a adultos, com ou sem necessidades especiais, em uma ampla variedade de contextos, como clínicas, escolas, hospitais, residências, ambientes de trabalho e na própria comunidade (Cautilli; Dziewolska, 2008). Os procedimentos utilizados na ABA baseiam-se em uma avaliação detalhada das consequências que mantêm os comportamentos específicos de cada indivíduo, e esses procedimentos podem ser ajustados e modificados ao longo do tempo, na medida em que as evidências demonstram se houve ou não melhorias durante o processo de intervenção.

Na educação geográfica inclusiva, a ABA pode ser aplicada como estratégia para tornar o processo de ensino mais acessível e eficiente, especialmente para alunos com necessidades educacionais específicas. Isso se dá por meio da organização dos conteúdos em unidades menores, da utilização de estímulos visuais, táteis e auditivos, além de reforços constantes para cada avanço no aprendizado. Por exemplo, ao ensinar sobre fenômenos naturais, o uso de maquetes, simulações e atividades práticas permite que o aluno associe conceitos abstratos a elementos concretos. A repetição, o *feedback* imediato e a adaptação dos recursos tornam o ensino mais inclusivo, permitindo que alunos com diferentes perfis cognitivos compreendam os processos espaciais, os fenômenos físicos e suas relações com a sociedade, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa.

DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

A prática em sala de aula do projeto foi aplicada em duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cataratas do Iguaçu em março de 2025. A atividade foi conduzida com o apoio do professor responsável pela disciplina de Geografia, bem como de estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNILA) e de egressos do curso de Geografia - Licenciatura da UNILA.

A implementação do projeto ocorreu especificamente nas turmas 6ºD e 6ºE, durante as aulas de Geografia. A fase de preparação do projeto teve início com a identificação do problema central: como tornar o ensino dos fenômenos da natureza mais acessível e inclusivo no contexto da educação geográfica?

Esse processo foi conduzido a partir de uma análise conjunta entre a equipe do projeto e o professor da disciplina, considerando tanto os conteúdos previstos no currículo do 6º ano quanto as realidades locais e as necessidades específicas dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. Esse levantamento inicial buscou compreender quais fenômenos naturais seriam mais significativos para a turma, levando em conta também os interesses e conhecimentos prévios dos estudantes.

Na fase de realização, o primeiro passo foi o levantamento e a seleção dos conteúdos (como o Sistema Solar) e demais fenômenos naturais a serem abordados (como vulcões, queimadas, secas, enchentes e terremotos) e a construção dos materiais didáticos acessíveis, como maquetes tridimensionais, simulações práticas e recursos visuais interativos, produzidos com materiais recicláveis. A partir disso, iniciou-se a mediação pedagógica, na qual os alunos participaram de explanações, experimentações e atividades de observação.

Em ambas as turmas, foi realizada uma apresentação introdutória sobre os fenômenos naturais. Na última turma, houve uma simulação de erupção vulcânica utilizando materiais didáticos confeccionados no âmbito do projeto e elementos não tóxicos, o que despertou o interesse de grande parte dos alunos. Foram utilizadas maquetes em três dimensões que representavam diversos fenômenos naturais, como inundações, terremotos, secas e queimadas, proporcionando aos alunos uma experiência visual, tátil e interativa dos conteúdos (Figuras 2 e 3).



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

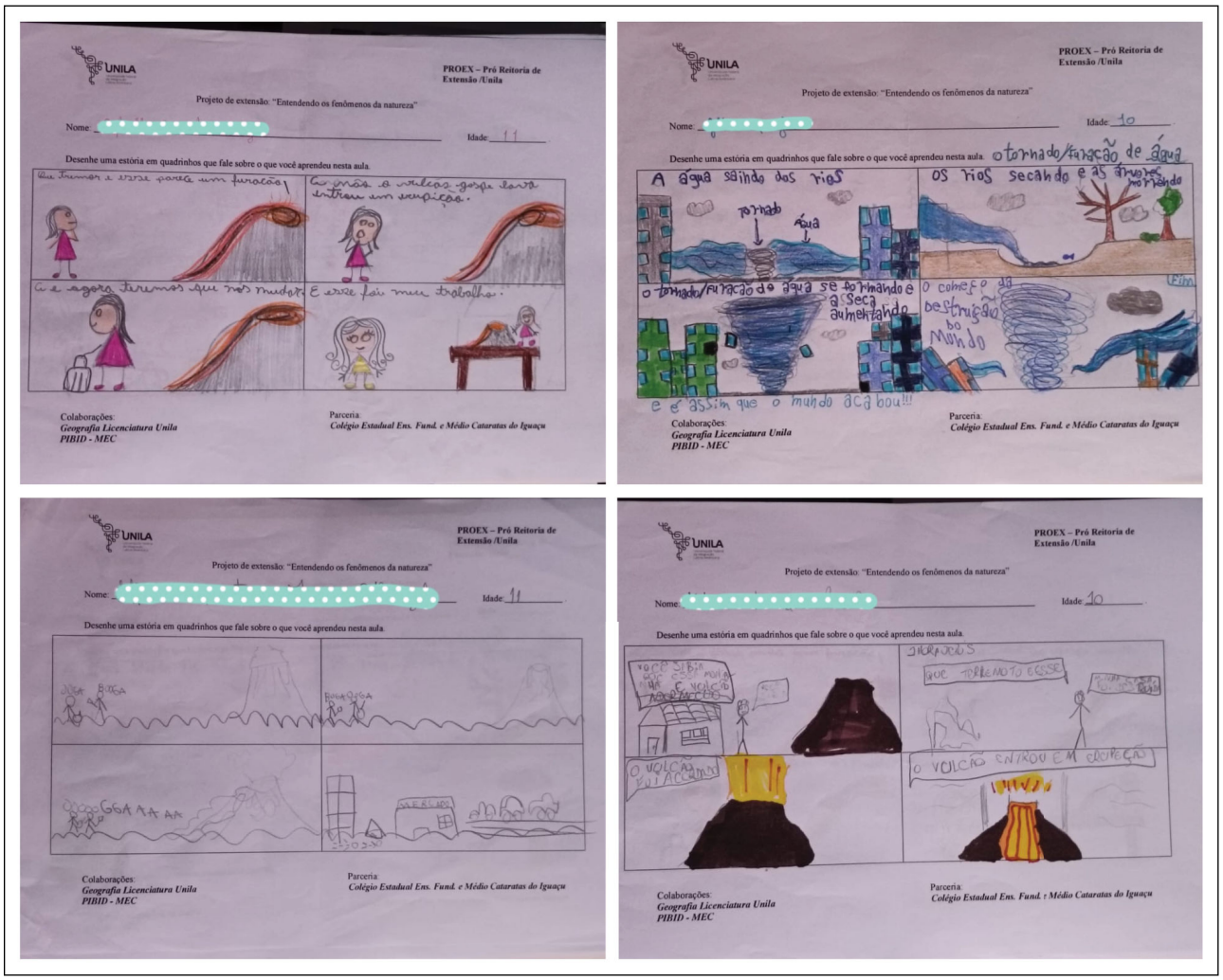
Figura 2. Maquetes dos conteúdos do Sistema Solar.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

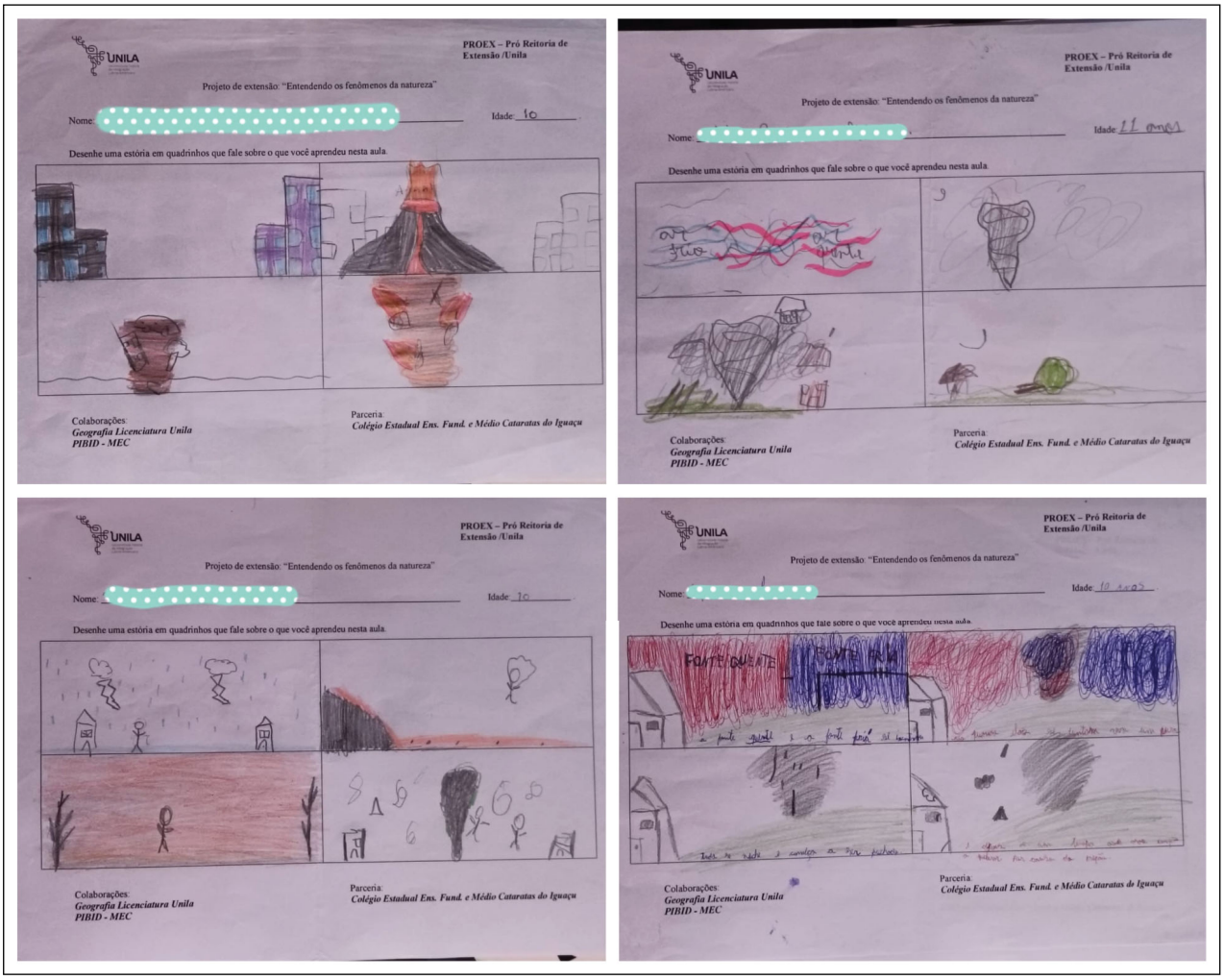
Figura 3. Maquetes de desastres naturais.

Na etapa interpretativa, os alunos foram incentivados a refletir sobre os fenômenos apresentados, estabelecendo relações entre o conteúdo, suas vivências e os impactos desses eventos na sociedade e no meio ambiente. Essa reflexão culminou na elaboração de representações, com os dados coletados de forma qualitativa, por meio de relatos dos alunos, desenhos, produções textuais e registros das interações em sala em março de 2025 (Figuras 4, 5 e 6).



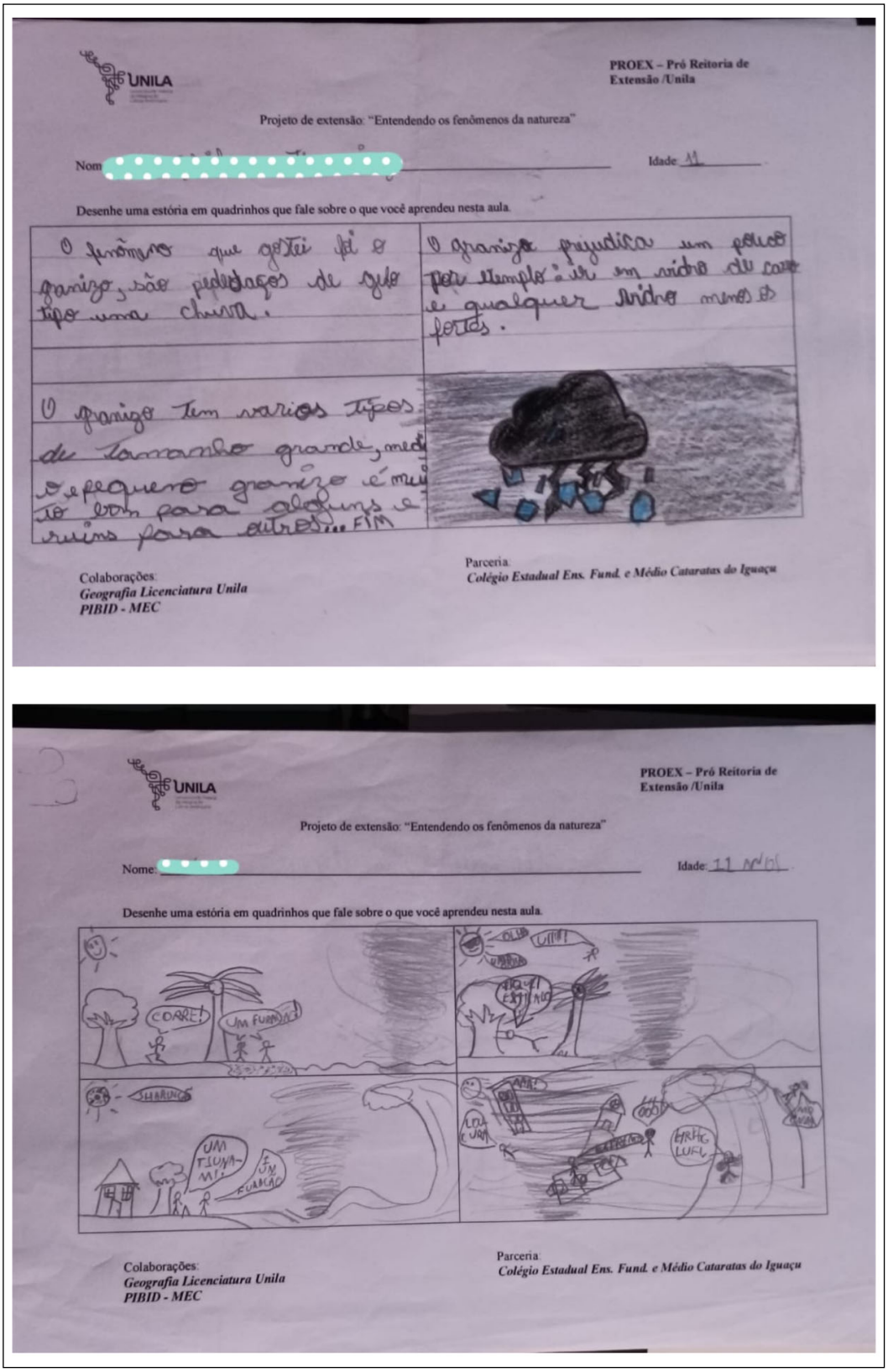
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 4. Atividade sobre a percepção dos estudantes sobre os materiais didáticos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 5. Atividade sobre a percepção dos estudantes sobre os materiais didáticos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 6. Atividade sobre a percepção dos estudantes sobre os materiais didáticos.

Por fim, os resultados foram socializados em sala, promovendo discussões sobre os temas estudados, permitindo que os alunos construíssem uma compreensão mais ampla e crítica dos fenômenos naturais, alinhada aos princípios da educação geográfica inclusiva.

Durante a execução do projeto, observou-se que alguns alunos já tinham familiaridade com os temas tratados, oriunda de notícias ou vídeos informativos. A mediação proposta pelo projeto ajudou a sistematizar esse conhecimento prévio, incentivando a curiosidade e o diálogo entre os alunos e seus familiares sobre os temas abordados. Ainda que nem todos os estudantes demonstrassem o mesmo nível de entusiasmo, os registros das atividades desenvolvidas, como desenhos e relatos produzidos, permitiram avaliar a compreensão dos conteúdos e o impacto da intervenção didática para comprovar a importância de estratégias pedagógicas que contemplem múltiplas formas de engajamento.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento do projeto, a análise ABA foi aplicada de forma adaptada ao contexto da educação geográfica inclusiva, especialmente na elaboração dos materiais didáticos e na condução das atividades em sala de aula. Inicialmente, os conteúdos foram organizados em unidades menores, segmentando os fenômenos naturais, como erupções vulcânicas, inundações, queimadas, terremotos e secas. Essa organização facilitou a compreensão, principalmente para os estudantes que apresentam dificuldades em processar informações mais complexas.

A utilização de maquetes tridimensionais e simulações práticas, como a erupção vulcânica com materiais não tóxicos, funcionou como estímulo visual e tátil, favorecendo a associação dos conceitos geográficos a elementos concretos. Ao longo das atividades, foi realizado reforço positivo constante, por meio de elogios, validação de respostas e incentivo à participação, o que gerou maior engajamento dos alunos. Além disso, as mediações foram ajustadas conforme as respostas observadas em sala, respeitando o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes, o que é um princípio central do ABA.

Essa adaptação garantiu que tanto os alunos com maior facilidade quanto aqueles com dificuldades pudessem avançar no processo de aprendizagem. Por fim, buscou-se promover a sistematização e a generalização do conhecimento, conectando os saberes prévios dos alunos, adquiridos por meio de vídeos, notícias e experiências cotidianas, aos conceitos científicos abordados nas aulas, fortalecendo, assim, uma compreensão mais ampla e aplicável dos fenômenos naturais no contexto da educação geográfica.

Essa escolha metodológica procurou alinhar os materiais à literatura revisada durante o desenvolvimento do projeto, com o objetivo de criar instrumentos pedagógicos capazes de ilustrar os processos naturais que ocorrem no planeta, ao mesmo tempo em que possibilitassem a interação efetiva dos estudantes com o conteúdo.

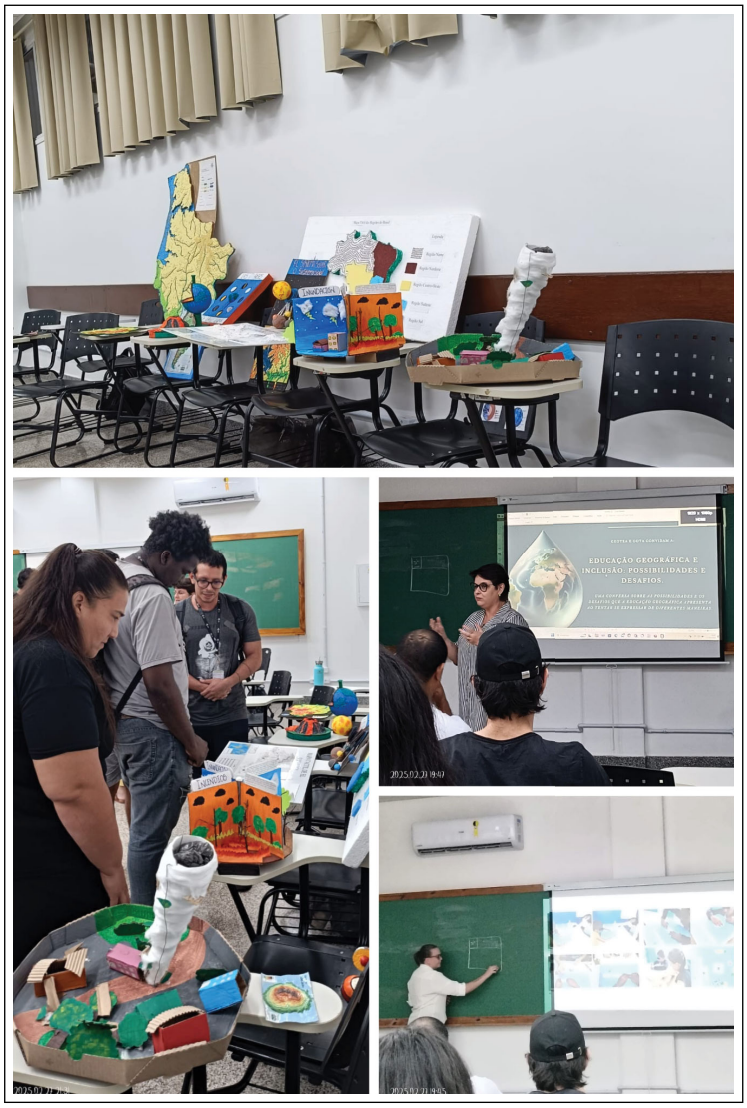
O processo de construção desses materiais envolveu a seleção criteriosa de subtemas relacionados aos fenômenos naturais e teve como foco a produção de recursos visuais atrativos e interativos, adequados à realidade escolar. Os materiais elaborados foram inspirados em projetos encontrados na internet, com ênfase na sustentabilidade, utilizando predominantemente papelão reciclado como principal recurso de construção. Essa abordagem não apenas contribuiu para a consciência ambiental dos participantes, mas também demonstrou a viabilidade de práticas pedagógicas de baixo custo.

A participação da bolsista da área de exatas, mais especificamente do curso de Engenharia de Energia da UNILA, revelou o desafio de transitar entre campos distintos do conhecimento. Para alguém cuja formação técnica não inclui, em geral, a experiência em sala de aula, lidar com a diversidade de perfis estudantis e captar o interesse dos alunos exigiu preparo, sensibilidade e adaptação. A experiência de estar frente a uma turma, responder às suas dúvidas e conduzir atividades

que promovam o aprendizado evidenciou a complexidade do fazer docente e a importância de conhecer as individualidades dos estudantes para adequar a abordagem pedagógica. Além disso, a elaboração dos materiais didáticos contribuiu não apenas para o seu desenvolvimento profissional, mas também para seu bem-estar acadêmico, promovendo um alívio diante das exigências do próprio curso.

Houve a participação na 6ª edição do Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), promovido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no final de outubro e início de novembro de 2024, onde foram apresentados os resultados prévios do projeto.

Também foi organizado e realizado no início de 2025 o evento intitulado "Educação geográfica e inclusão: possibilidades e desafios", com apoio dos grupos de pesquisa Geografia Escolar e Mediação Didática para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (GEOTEA), Geoprocessamento aplicado aos estudos sobre ambientes que sofrem com a escassez hídrica na América Latina (GOTA) e o PIBID/Geografia, quando foi tratado sobre a importância da inclusão escolar e foram apresentados os materiais didáticos desenvolvidos pelo projeto de extensão dentre outros (Figura 7).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 7. Evento: "Educação geográfica e inclusão: possibilidades e desafios", em 2025.

O evento contou com a presença de duas docentes convidadas que compartilharam suas experiências práticas com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nessa ocasião, foi apresentado o desenvolvimento do projeto e suas expectativas, proporcionando um espaço relevante para apresentação do projeto aos estudantes da licenciatura da UNILA e demais participantes. A participação especial da Profª. Drª. Fabiana Giehl B. (Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE) e da Profª. Hérica Leão Soares (aposentada do Ensino Municipal de Foz do Iguaçu) enfatizaram que suas experiências no âmbito da educação inclusiva foram fundamentais para a formação docente, uma vez que abordaram estratégias para o atendimento de estudantes com diferentes condições, como TEA, baixa visão e surdez. Tais reflexões destacaram a importância da preparação docente para lidar com a diversidade comportamental presente em sala de aula.

A valorização da dimensão ambiental na educação geográfica exige, igualmente, uma dinâmica pedagógica e metodológica que seja adequada à fundamentação apresentada anteriormente. Como uma orientação ampla, é recomendada a adoção de uma metodologia baseada na problematização, na qual professores e alunos atuam de forma conjunta na construção de conteúdos significativos dentro do contexto das temáticas geográfico-ambientais, tendo como ponto de partida os próprios programas curriculares vigentes (Carneiro, 2002).

No entanto, e aqui reside a diferença, essa construção deve ocorrer sob uma perspectiva que esteja diretamente comprometida com as realidades concretas da experiência de vida das comunidades dos alunos e dos contextos nos quais as escolas estão inseridas.

E essa abordagem não deve ser adotada apenas com a finalidade de promover uma dinâmica motivacional, mas sim como uma diretriz essencial que esteja comprometida com a identificação, prevenção e solução dos problemas socioambientais. Dessa forma, busca-se ir além do simples uso do meio ambiente como recurso didático, passando a utilizá-lo como um meio para a construção de conhecimentos e para a formação de atitudes, incluindo os próprios educadores, por meio de um processo educativo que seja sobre, através e a favor do meio ambiente, entendido como espaço vital dos sujeitos (Sureda; Colom, 1989).

Em síntese, a experiência proporcionada pelo projeto não apenas ampliou a compreensão teórica sobre os desafios da educação inclusiva, como também promoveu a articulação entre saberes acadêmicos e práticos, fortalecendo a formação de futuros docentes e profissionais comprometidos com uma educação mais acessível, equitativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita neste artigo evidencia que a educação geográfica inclusiva é não apenas necessária, mas também viável (na medida do possível) quando sustentada por práticas pedagógicas sensíveis, bem fundamentadas e colaborativas. A construção de materiais didáticos acessíveis, aliados à articulação entre diferentes áreas do conhecimento, demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a participação de estudantes com diferentes perfis, ampliando sua compreensão sobre os fenômenos naturais e fortalecendo o vínculo com o conteúdo escolar.

Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados, especialmente no que diz respeito à formação inicial de professores e à adaptação de linguagens para públicos diversos, reforçam a urgência de políticas de formação docente contínua que contemplem a inclusão como eixo estruturante. A atuação de estudantes

da área de exatas em contextos escolares revelou-se uma oportunidade rica de aprendizagem mútua, demonstrando que a interdisciplinaridade e a escuta atenta são essenciais para transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Assim, este relato aponta caminhos possíveis para a construção de uma educação geográfica mais acessível, crítica e transformadora, reafirmando o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e valoriza a diversidade como parte indissociável do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied behavior analysis for teachers**. 8 ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental da educação geográfica. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 39-51. 2002.

CALLAI, H. Apresentação. In: CALLAI, H. (org.) **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especia**l, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre: Thompson, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAUTILLI, J. D.; DZIEWOLSKA, H. Licensing behavior analysis. **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy**, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2008.

CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. Educação geográfica e ambiental numa perspectiva inclusiva: da sala de aula ao trabalho de campo. **Revista Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia - Pesquisar**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 206-223, out. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66570/40471. Acesso em: 19 maio 2025.

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. **Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007.

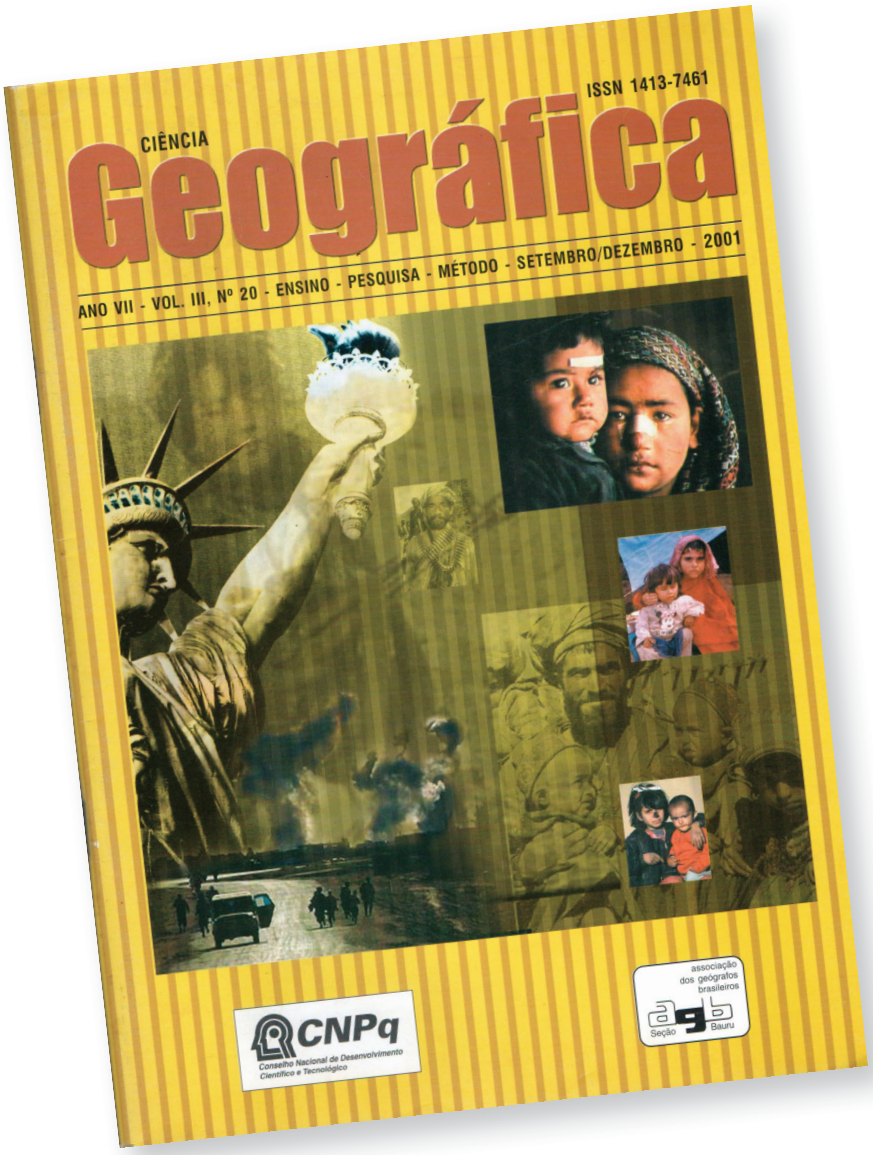
NETO, D. R. S. L; SILVA, J. P. S. Ensino de Geografia na educação inclusiva nos anos finais da educação básica. **Revista Tocantinense de Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 31–44, 2019. DOI: https://doi.org/10.20873/rtg.v8n14p31-44. Acesso em: 19 maio 2025.

SACRAMENTO, A. C. R. Didáctica e Educação Geográfica: algumas notas. **Uni-pluri/versidad**, v. 10, n. 3, 2010, p. 1-10. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895968. Acesso em: 19 maio 2025.

SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? **Journal of Instructional Psychology**, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.

SENA, C. C. R. G.; CARMO, W. R. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 127–144, 2022. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/

view/13782. Acesso em: 20 maio 2025.
SERRA, E. Educação Geográfica, Dilemas e Desafios Contemporâneos. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**, a. 3, n. 6, 2019.
SILVA, F. R. **A importância da educação inclusiva na geografia do ensino fundamental**. 2024. 18 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024.
SILVA, I. C. G. et al. Desastres invisíveis: dengue, mudanças climáticas e a naturalização de uma crise no Brasil. In: MAGNONI JÚNIOR, L. (org.). **Do local ao global**: mudanças climáticas e gestão de risco de desastres [recurso eletrônico]. São Paulo: Centro Paula Souza, 2025. p. 468-486. DOI: https://doi.org/10.57243/DLAG2025. Acesso em: 18 maio 2025.
SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Free Press, 1953.
SUREDA, J.; COLOM, A. J. **Pedagogía ambiental**. Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4170

AS MODIFICAÇÕES DA PAISAGEM NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PANTANARRY, MUNICÍPIO DE OIAPOQUE-AMAPÁ/BRASIL

LANDSCAPE CHANGES IN THE PANTANARRY RIVER BASIN, MUNICIPALITY OF OIAPOQUE-AMAPÁ/BRAZIL

CAMBIOS DE PAISAJE EN LA CUENCA DEL RÍO PANTANARRY, MUNICIPIO DE OIAPOQUE-AMAPÁ/BRASIL

Jefferson Oliveira Morais[1]
0009-0000-4527-8127
jeffersonoliveira12sol@gmail.com

Alexandre Luiz Rauber[2]
0000-0002-4909-6491
rauber@unifap.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Graduado em Geografia – COGEO/UNIFAP. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4527-8127. E-mail: jeffersonoliveira12sol@gmail.com.
2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás IESA/UFG. Atualmente é Professor Adjunto do Colegiado de Geografia do Campus Binacional da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia – PPGEO/UNIFAP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4909-6491. E-mail: rauber@unifap.br.

Artigo recebido em fevereiro de 2025 e aceito para publicação maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O artigo aborda o padrão espacial e temporal das transformações da paisagem provocadas por ações antrópicas na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry. O objetivo foi investigar como o desmatamento pode interferir na qualidade ambiental na área da bacia hidrográfica do rio Pantanarry e as modificações ambientais que o mesmo causa na paisagem com a conversão da floresta em atividades antrópicas afetando o meio ambiente. Foi utilizado como método de pesquisa uma investigação científica, através de uma metodologia de pesquisa a campo, análise de artigos, o mapeamento dos aspectos físicos da bacia, o uso de dados de desmatamento fornecidos pelo PRODES e as modificações temporais do Uso da Terra e Cobertura Vegetal disponibilizadas pela Plataforma MapBiomas. Constatou-se que no período analisado a bacia hidrográfica do rio Pantanarry sofreu um processo acelerado de desflorestamento, principalmente com a conversão da floresta para áreas de campo e pastagens utilizadas para a atividade de pecuária.

Palavras-chave: Paisagem. Uso da terra. Bacia hidrográfica. Rio Pantanarry.

ABSTRACT : The article addresses the spatial and temporal pattern of landscape transformations caused by human actions in the Pantanal River Basin. The objective was to investigate how deforestation can interfere with environmental quality in the Pantanal River Basin and the environmental changes it causes in the landscape with the conversion of the forest into human activities affecting the environment. A scientific investigation was used as the research method. For this, a field research methodology was used, article analysis, mapping of the physical aspects of the basin, the use of deforestation data provided by PRODES and the temporal changes in Land Use and Vegetation Cover made available by the MapBiomas Platform. It was found that in the period analyzed, the Pantanal River basin underwent an accelerated process of deforestation, mainly with the conversion of the forest to field areas and pastures used for livestock activity.

Keywords: Landscape. Land Use. Watershed. Pantanarry River.

RESUMEN: El artículo aborda el patrón espacial y temporal de las transformaciones del paisaje provocadas por las acciones humanas en la cuenca del río Pantanarry. El objetivo fue investigar cómo la deforestación puede interferir con la calidad ambiental en la zona de la cuenca del río Pantanarry y los cambios ambientales que provoca en el paisaje con la conversión del bosque en actividades humanas que afectan el medio ambiente. Se utilizó como método de investigación una investigación científica. Para ello se utilizó una metodología de investigación de campo, análisis de artículos, mapeo de los aspectos físicos de la cuenca, el uso de datos de deforestación proporcionados por PRODES y los cambios temporales en Uso de Suelo y Cobertura Vegetal puestos a disposición por la Plataforma MapBiomas. Se encontró que durante el período analizado, la cuenca del río Pantanarry sufrió un proceso acelerado de deforestación, principalmente con la conversión de bosques en áreas de campo y pastos utilizados para la ganadería.

Palabras clave: Paisaje. Uso de la tierra. Cuenca hidrográfica. Río Pantanarry.

INTRODUÇÃO

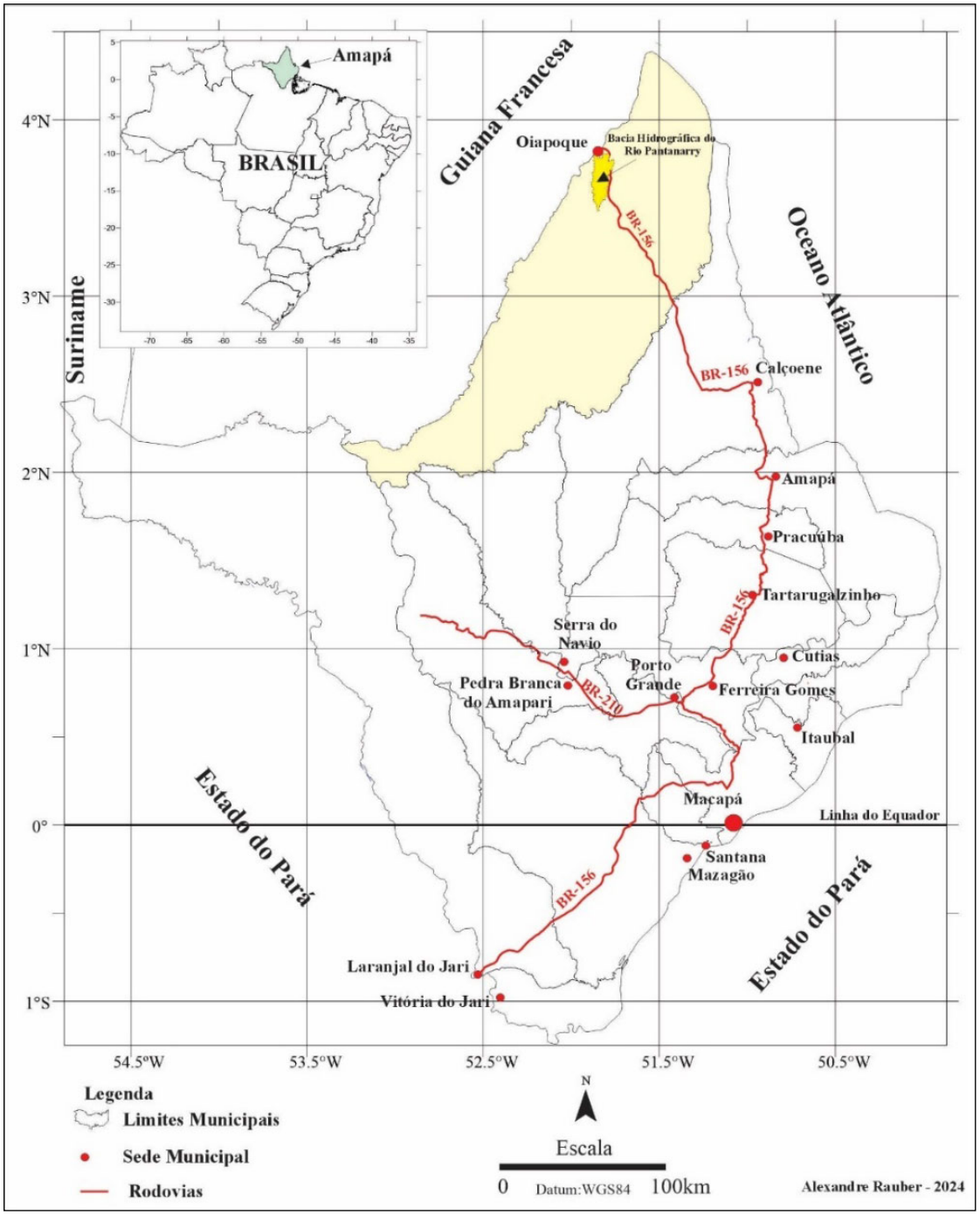
A bacia hidrográfica do rio Pantanarry, afluente da margem direita do rio Oiapoque, está localizada no município de Oiapoque, no extremo norte do Estado do Amapá, a 590 quilômetros de Macapá, e seu acesso é feito pela rodovia BR-156, podendo ser acessado também por via fluvial e aérea; é a única cidade do Amapá que tem fronteira internacional, fazendo fronteira com a Guiana Francesa. Conforme Almeida e Rauber (2017) o Município de Oiapoque está inserido na região norte do Amapá e seus vínculos com o Brasil podem ser ponderados como recentes se considerarmos a inconstância dos limites territoriais do "contestado franco-brasileiro" que se encerrou no início do século XX. Essa região e seu contexto de fronteira internacional, vivenciaram, nas últimas décadas, transformações circunstanciais no desenvolvimento, confluindo para a consolidação enquanto um território brasileiro.

No entanto, as questões ambientais estão se tornando cada vez mais frágeis, pelo próprio desenvolvimento da cidade e seu entorno que ao longo do tempo vem crescendo sem planejamento. É possível observar a ocorrência de desmatamentos, queimadas, depósito de lixo de forma inapropriada, entre outros fatores de risco ambiental. A pressão antrópica associada a esses fatores aumenta, e isso reflete claramente na fragilidade ambiental, sendo que a conversão da floresta em áreas de pastagem é protagonista.

Os agentes envolvidos na conversão de florestas em pastagens são os pecuaristas que desmatam áreas de floresta para a produção de pastagem para seus bovinos, além dos serradores que retiram madeira ilegal das florestas e de áreas de preservação ambiental. Sob esta ótica, este estudo teve como objetivo verificar como o desmatamento pode interferir na qualidade ambiental na área da bacia hidrográfica do rio Pantanarry e as modificações ambientais que o mesmo causa na paisagem com a conversão da floresta. As transformações da paisagem e as mudanças de uso e cobertura da terra são temas essenciais para o ensino de Geografia na Educação Básica e Superior, pois evidenciam as modificações, os padrões espaciais e os processos antrópicos na bacia hidrográfica, Município e/ou Região onde vivem os estudantes.

CARACTERIZAÇÂO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PANTANARRY

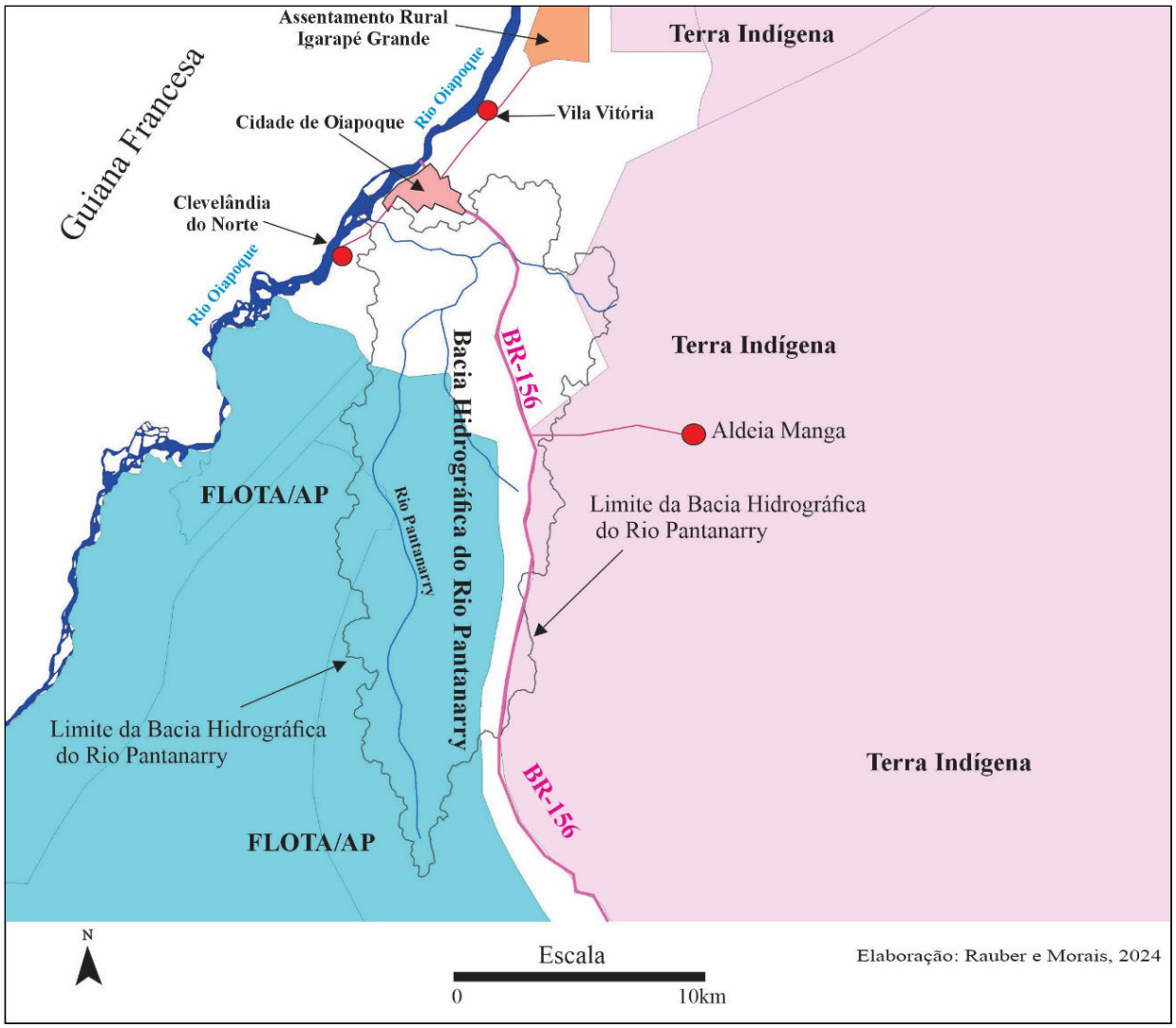
A Bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, objeto desta pesquisa, está localizada integralmente no Município de Oiapoque/AP (Figura 1), abrangendo uma área de 248,90 km² ou 24.890 hectares, tendo o curso principal um comprimento médio de 40 km.



Fonte: Rauber (2024).

Figura 1. Mapa de localização da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry no município de Oiapoque/AP.

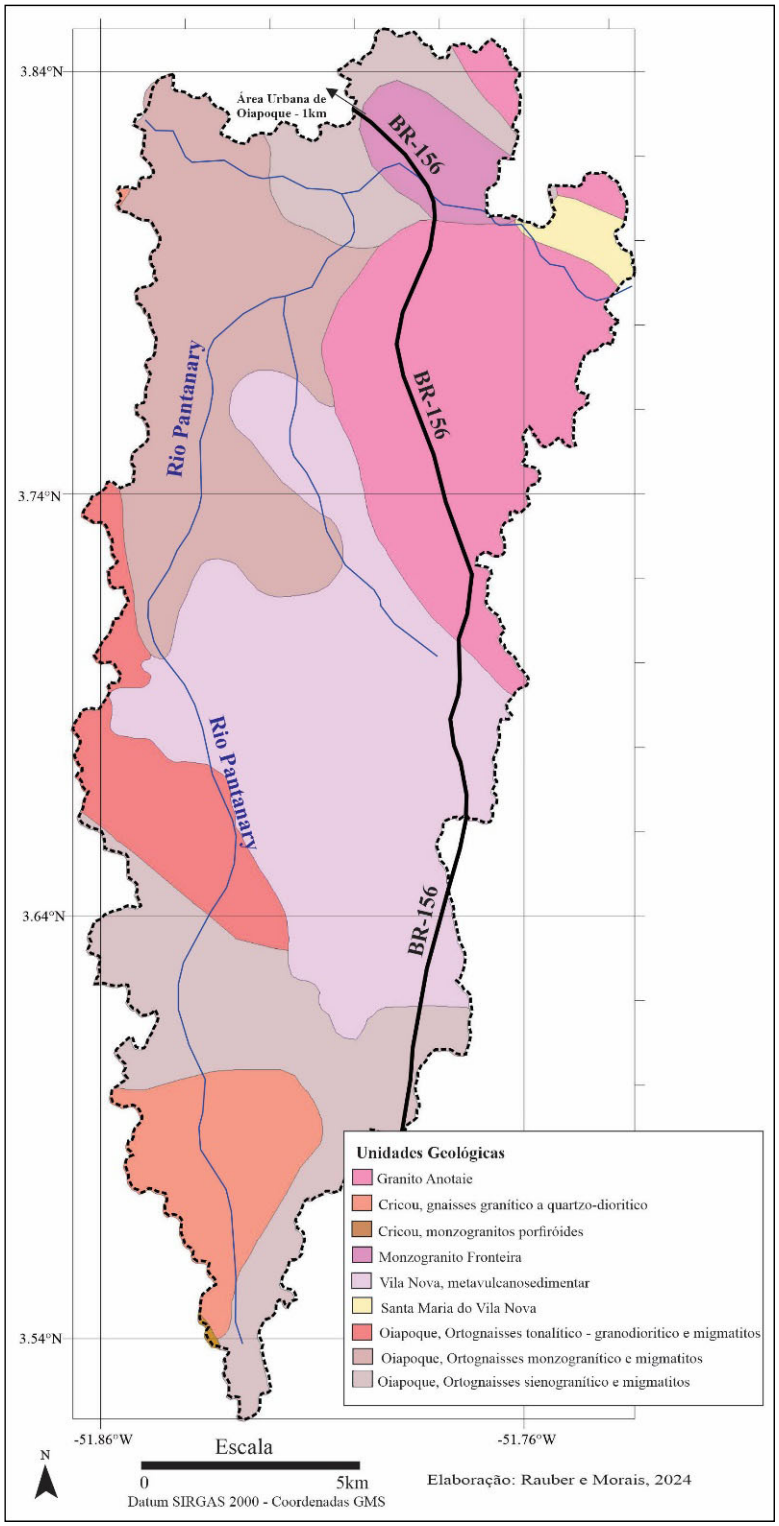
Observa-se que dentro dos limites da bacia hidrográfica se destacam 3 delimitações de porções territoriais (Figura 2). A primeira é a Floresta Estadual do Amapá - FLOTA/AP, que abrange cerca de 40% da bacia na porção sudoeste. A segunda é a Terra Indígena Uaçá, que abrange cerca de 10% da bacia hidrográfica na porção leste. A terceira é abrangida pela zona rural do Município de Oiapoque que engloba em torno de 50% da bacia hidrográfica na porção norte e numa faixa no lado leste da rodovia BR-156.



Fonte: Rauber e Morais (2024).

Figura 2. Mapa do entorno da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

As 9 unidades geológicas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry estão na Era Paleoproterozóica e Período Riaciano (Figura 3 e Quadro 1).



Fonte: Rauber e Morais (2024).

Figura 3. Unidades geológicas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

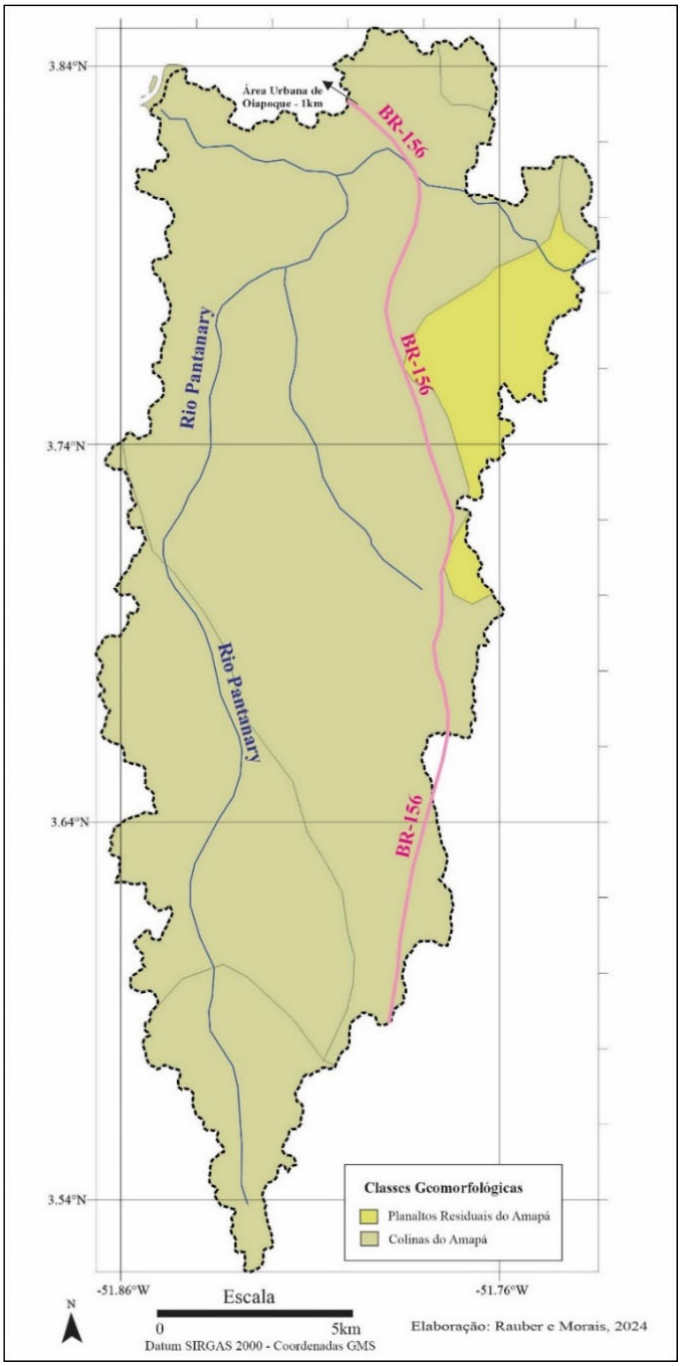
Conforme o Quadro 1, as unidades geológicas que apresentam os maiores quantitativos na bacia hidrográfica são respectivamente a Unidade Oiapoque (com suas variações), 42,68%, a Unidade Vila Nova com 27,30% e a Unidade Granito Anotaie com 19,15% do total da área da bacia hidrográfica.

Quadro 1. Classes geológicas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

Unidade Geológica	Hectares	Porcentagem
Granito Anotaie	4.766	19,15
Cricou, gnaisses granítico a quartzo-diorítico	1.651	6,63
Cricou, monzogranitos porfiróides	39	0,16
Monzogranito Fronteira	748	3,00
Vila Nova, metavulcanosedimentar	6.796	27,30
Santa Maria do Vila Nova	268	1,08
Oiapoque, ortognaisses tonalítico – granodiorítico e migmatitos	1.625	6,53
Oiapoque, ortognaisses monzogranitico e migmatitos	4.515	18,14
Oiapoque, sienograniticos e migmatitos	4.482	18,01
Total	**24.890**	**100,00**

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Geomorfologia da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry está inserida em duas classes geomorfológicas, os Planaltos Residuais do Amapá e as Colinas do Amapá (Figura 4 e Quadro 2).



Fonte: Rauber e Morais (2024).

Figura 4. Classes geomorfológicas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

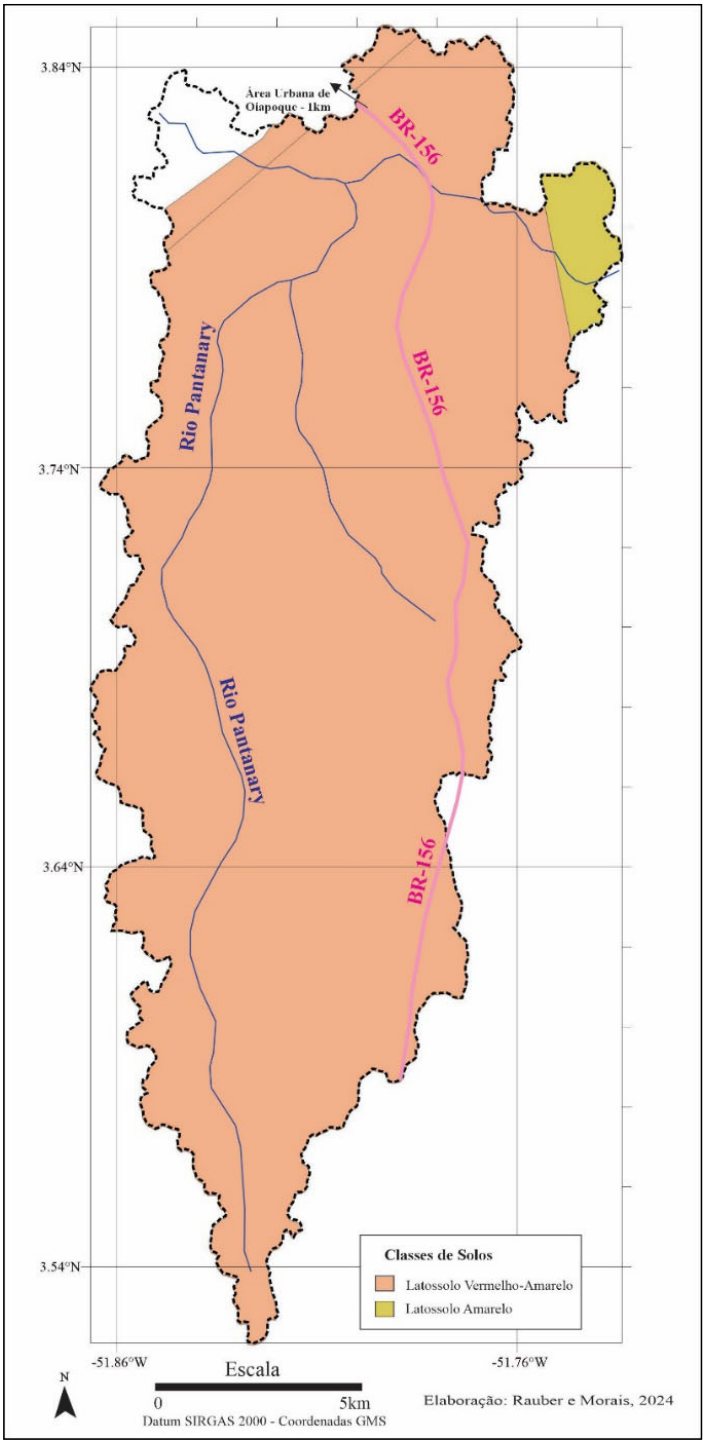
Quadro 2. Classes Geomorfológicas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

Classe	Hectares	Porcentagem
Planaltos Residuais do Amapá	1.677	6,74
Colinas do Amapá	23.213	93,26
Total	**24.890**	**100,00**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme o Quadro 2, a unidade geomorfológica Colinas do Amapá apresenta os maiores quantitativos na bacia hidrográfica totalizando 93,26% e a unidade geomorfológica Planaltos Residuais do Amapá representam 6,74% do total da área da bacia hidrográfica.

Os solos da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry estão inseridos em duas classes, o Latossolo Vermelho-Amarelo e Latossolo Amarelo (Figura 5 e Quadro 3).



Fonte: Rauber e Moraes. Adaptado de IBGE/2009.

Figura 5. Classes de solos da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

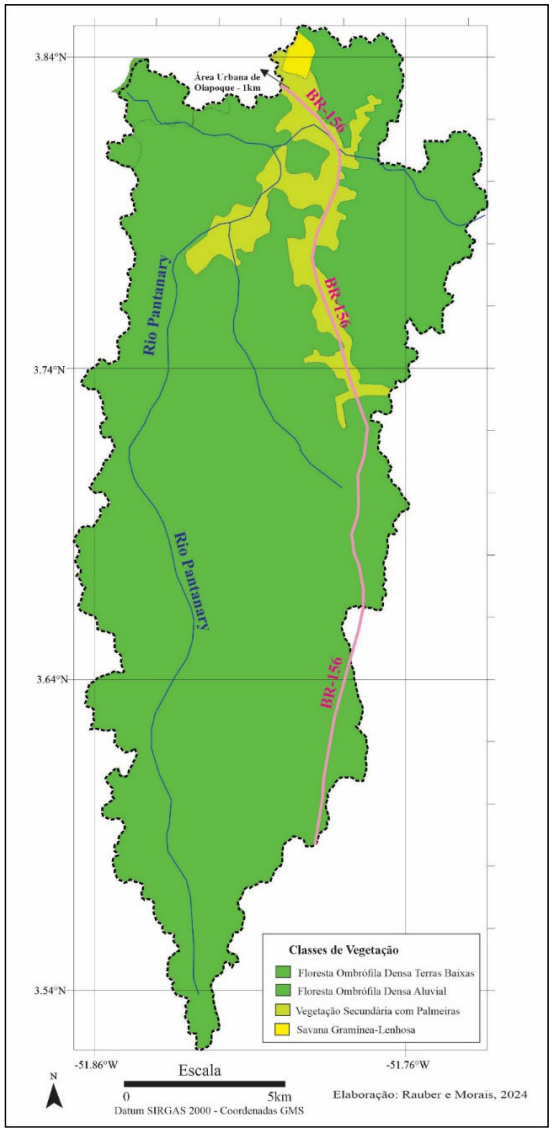
Quadro 3. Classes de solos da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

Classe	Hectares	Porcentagem
Latossolo Vermelho-Amarelo	24.342	97,80
Latossolo Amarelo	548	2,20
Total	**24.890**	**100,00**

Elaboração: Morais (2024).

Conforme o Quadro 3, a classe de solos Latossolos Vermelho-Amarelo apresenta os maiores quantitativos na bacia hidrográfica totalizando 97,80% e a classe Latossolo Amarelo representa 2,20% do total da área da bacia hidrográfica.

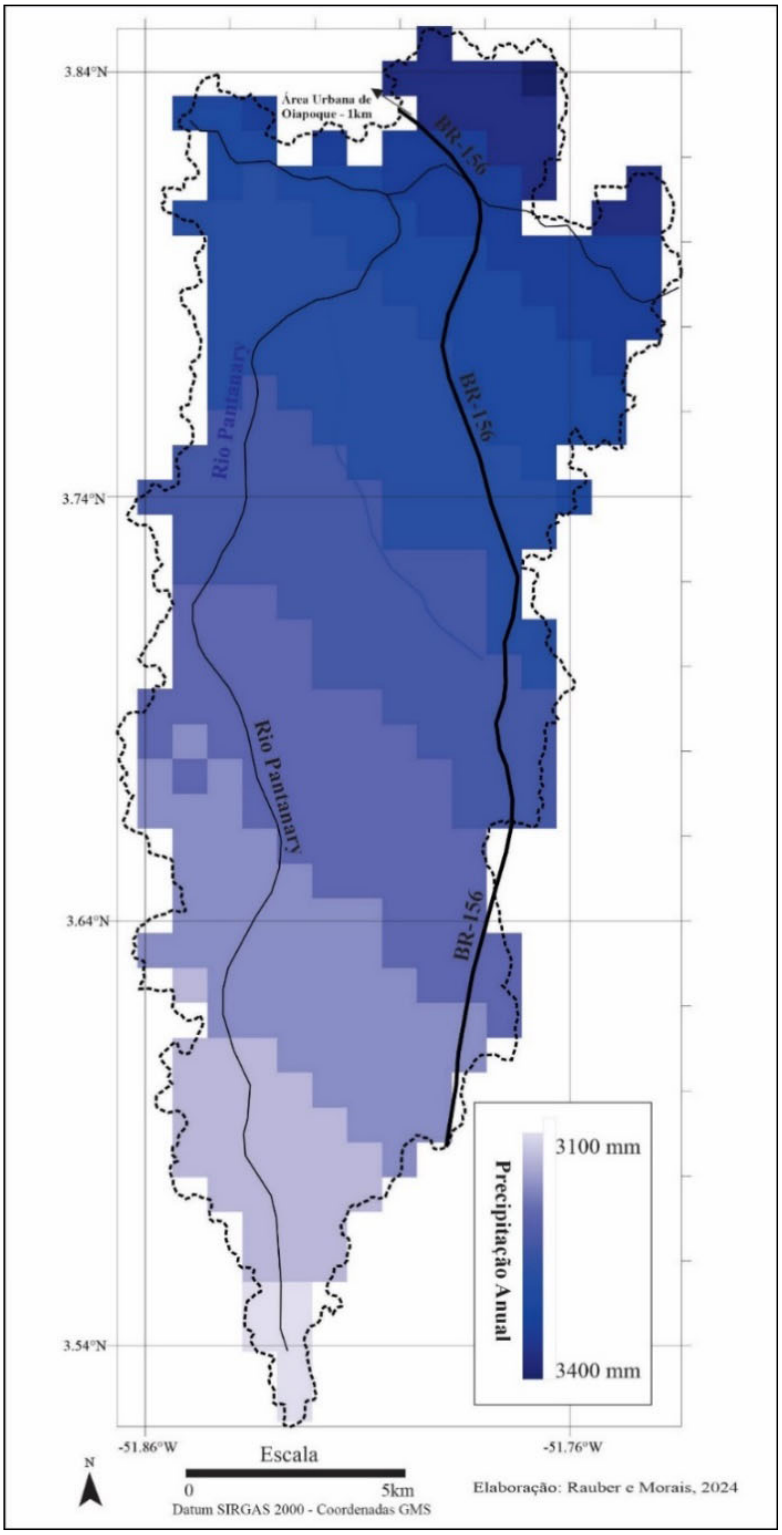
A vegetação da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry está inserida nas classes Floresta Ombrófila Densa, Vegetação Secundária com Palmeiras e Savanas (Figura 6).



Fonte: Rauber e Moraes. Adaptado de IBGE/2009.

Figura 6. Classes de vegetação da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

As médias pluviométricas na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry variam com médias anuais entre 3.100 mm e 3.400 mm, sendo que os maiores índices pluviométricos ocorrem no curso inferior da bacia hidrográfica junto à margem direita do rio Oiapoque (Figura 7).



Fonte: Rauber e Moraes. AMDATA/2021.

Figura 7. Médias pluviométricas da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry.

A caracterização dos aspectos físicos de geologia, geomorfologia, solos, vegetação e precipitação média anual, bem como da bacia hidrográfica estar inserida em áreas de uso sustentável (FLOTA/AP e Terras Indígenas) condicionam a pressão das modificações do uso e cobertura da terra e os impactos socioambientais da bacia hidrográfica, que são os objetos de estudo deste artigo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a caracterização e análise das modificações da paisagem da bacia hidrográfica do rio Pantanarry, foram realizados trabalhos de campo, com coleta de informações e levantamento fotográfico, que serviram de apoio para a produção de mapas temáticos.

Para compreender as modificações da paisagem na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry entre os anos de 2000 e 2023, foram produzidos mapas temáticos dos aspectos físicos da bacia (geologia, geomorfologia, solos, vegetação, pluviometria), bem como o mapeamento do desmatamento de corte raso entre os anos de 1985 e 2023.

Para quantificar e espacializar as métricas de desmatamento ocorridas na série histórica na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, foram utilizados os dados do Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite – PRODES disponibilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Para a análise temporal do desmatamento, foram definidos três períodos conforme a disponibilidade dos dados consolidados do PRODES: a) entre os anos de 1988 e 2007; b) entre os anos de 2008 e 2015; e entre os anos de 2016 e 2023.

Foram utilizados dados da Plataforma MapBiomas, onde se realizou o mapeamento do Uso da Terra e Cobertura Vegetal do período.

O principal método utilizado nesta pesquisa foi o descritivo-analítico, pois as análises foram construídas a partir das quantificações e padrões observados no comportamento do desmatamento na bacia hidrográfica do rio Pantanarry.

ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS TRANSFORMAÇÕES DA PAISAGEM

O espaço vem sendo transformado com os elementos cruciais na história da humanidade, sendo assim relacionado ao conceito de espaço vital, como por exemplo, expondo as exigências territoriais de uma sociedade em obrigação do seu desenvolvimento tecnológico (Ratzel, 2021, p. 5), do número populacional e dos recursos naturais, ou seja, o espaço geográfico é o resultado da relação da sociedade com a natureza que é produzida ao longo da história, pelo trabalho humano transformador, que vem transformando continuamente o meio natural, muitas de suas características são visíveis nas paisagens, mas algumas não são (Ratzel, 2021, p. 9).

Também temos o espaço geográfico, e esse espaço é palco das práticas humanas, Ratzel (2021, p. 12). Ou seja, todos os fenômenos que estudamos ocorrem no espaço geográfico, as transformações do espaço são marcantes a partir desse conceito, e acontecem principalmente pelas atividades agropecuárias, responsáveis por grande parte do desmatamento em todo o mundo, pelo avanço da urbanização, pela agricultura e exploração comercial de madeira, entre outros.

A expansão da pecuária bovina no município de Oiapoque tem aumentado nos últimos anos; esse aumento reflete pela demanda de áreas com pastagens e intensifica o desmatamento de corte raso

e a conversão de áreas florestais em áreas de pastagens. Segundo Rauber (2022), o Estado do Amapá apresenta índices consideráveis de áreas preservadas; entretanto, essas áreas estão sendo gradativamente convertidas para atividades agropecuárias e de exploração madeireira na Unidade de Paisagem Floresta Amapaense, unidade que ocupa aproximadamente 75% da área total do Estado do Amapá.

Para Rocha e Rauber (2023), as rodovias federais na Amazônia legal se constituem nos principais vetores para o desmatamento, queimadas e atividades agropecuárias, sendo que no caso do Estado do Amapá a Silvicultura, aliada com a sojicultura, contribui para a conversão do cerrado amapaense e as atividades agropecuárias para a conversão das áreas da floresta amapaense.

O aumento das modificações de florestas em pasto faz com que o custo de produção dos pecuaristas se reduza (Lemos *et al.*, 2011, p. 32), aumenta o lucro dos produtores e atraindo novos pecuaristas de pequeno a grande porte, aumentando a concentração e o número de cabeças de gado no município. Logo, esses acontecimentos são positivos tanto no sentido da pecuária para o desmatamento de maneira intensiva como no sentido do desmatamento para a pecuária, principalmente na área entre o Rio Pantanarry e a BR-156, onde tem aumentado nos últimos anos área de pastagem para criação de gado que, junto com a agricultura, ocasionam queimadas, causando o avanço desenfreado no desmatamento e da exploração madeireira ilegal (Amapá, 2014; Lemos *et al.*, 2011).

Entre a BR-156 e o Rio Pantanarry, o desflorestamento tem aumentado também pela instalação de balneários que se tornaram presentes nessa área, onde a paisagem vem sofrendo modificações, principalmente na retirada dessas florestas para atrair públicos, essas atividades, além de apresentarem consequências no âmbito local e regional, afetam também o planeta, resultando em mudanças climáticas causadas pela perda do revestimento florestal, o efeito estufa causado pela queima de madeira, aumento da sedimentação dos rios, erosão, degradação do solo e perda da biodiversidade.

Um dos maiores desafios atuais consiste em diferenciar o desflorestamento ilegal do legal, para que se possa efetivamente extinguir o ilegal e promover políticas públicas para reduzir a supressão legal, sem prejuízo do desenvolvimento local. O município de Oiapoque é um dos locais que mais sofrem com desflorestamento, segundo dados de uma pesquisa realizada entre 2009 e 2010, os municípios de Calçoene, Oiapoque, Cutias do Araguari e Pracuúba desmataram, respectivamente, 1.816,95 ha, 1.554,27 ha, 130 ha e 53 ha, todos sem autorização de desmatamento (Costa, 2017, p. 12).

Uma das grandes modificações existentes no entorno do Rio Pantanarry são principalmente as atividades agropecuárias, criação de gado bovino, bubalino, caprino e equinos, atividades bem intensa nessa região com grandes áreas de pastagem desde a BR-156 até nas margens do Rio Pantanarry e seus afluentes, como podemos ver na foto a mudança da paisagem voltada para a agropecuária. (Figuras 8, 9, 10).



Fonte: Morais (Setembro de 2023).

Figura 8. Paisagem de pastagem no km 34 da BR-156, próximo do leito do rio Pantanarry.



Fonte: Soares (Setembro de 2023).

Figura 9. Curral de manejo de gado no afluente igarapé Limão do rio Pantanarry (curso superior da bacia hidrográfica).



Fonte: Soares (Setembro de 2023).

Figura 10. Área com pastagens nas proximidades da rodovia BR-156 (curso inferior da bacia hidrográfica do rio Pantanarry).

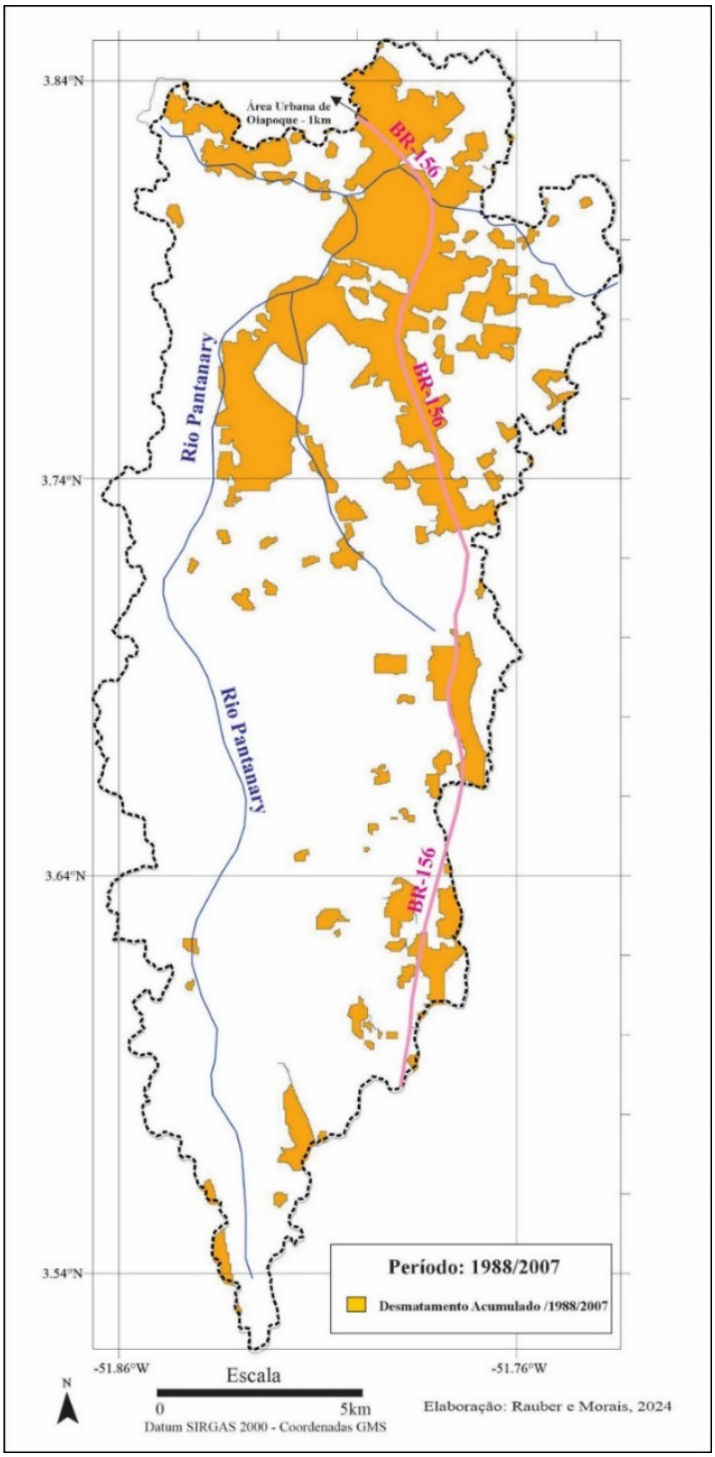
A bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, situada no município de Oiapoque, é uma área de grande relevância ecológica e econômica, abrangendo uma porção significativa de florestas e recursos hídricos. Contudo, nas últimas décadas, o uso da terra nessa região tem modificações expressivas, impulsionadas por atividades antrópicas como expansão agrícola, pecuária, exploração madeireira e ocupação urbana, gerando uma preocupação crescente com os impactos ambientais.

O COMPORTAMENTO DO DESMATAMENTO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PANTANARRY

Para o mapeamento do desmatamento de corte raso para a bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, foram utilizados os dados do Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite – PRODES, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Os dados de desmatamento disponíveis vão dos anos de 1988 até 2023. Para a análise temporal do desmatamento foram definidos três períodos conforme a disponibilidade dos dados consolidados do PRODES: a) entre os anos de 1988 e 2007; b) entre os anos de 2008 e 2015; e entre os anos de 2016 e 2023.

Entre os anos de 1988 e 2007 foram detectados 8.947 hectares de desmatamento na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry (Figura 11), representando 35,94% do total da área da bacia. A área desmatada nesse período é convertida em grande parte de floresta para campo e pastagens, e uma parcela em floresta secundária e que atualmente se configura como área de floresta pelo PRODES.

As áreas desmatadas entre os anos de 1988 e 2007 se concentram principalmente no curso inferior da bacia, bem como na margem direita do Rio Pantanarry e nas proximidades da rodovia BR-156. Nesse período, ocorreu uma média de desmatamento de 447,35 hectares/ano, configurando como o período de maior pressão antrópica na bacia hidrográfica.

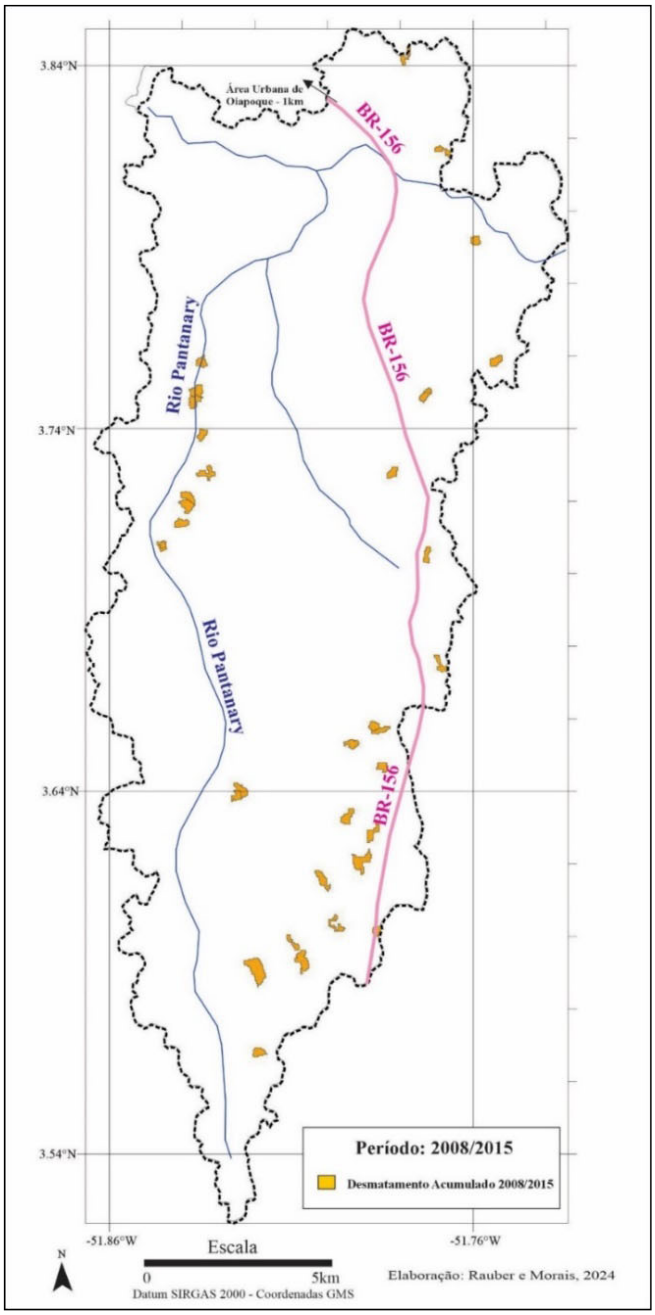


Fonte: Rauber e Moraes (2024). Adaptado de PRODES/INPE.

Figura 11. Desmatamento de Corte raso na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, entre os anos de 1988 e 2007.

Entre os anos de 2008 e 2015 foram detectados 338 hectares de desmatamento na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry (Figura 12), representando um incremento de 3,77% de desmatamento e 1,38% do total da área da bacia. A área desmatada nesse período é convertida em grande parte de floresta para pastagens, e uma parcela em floresta secundária.

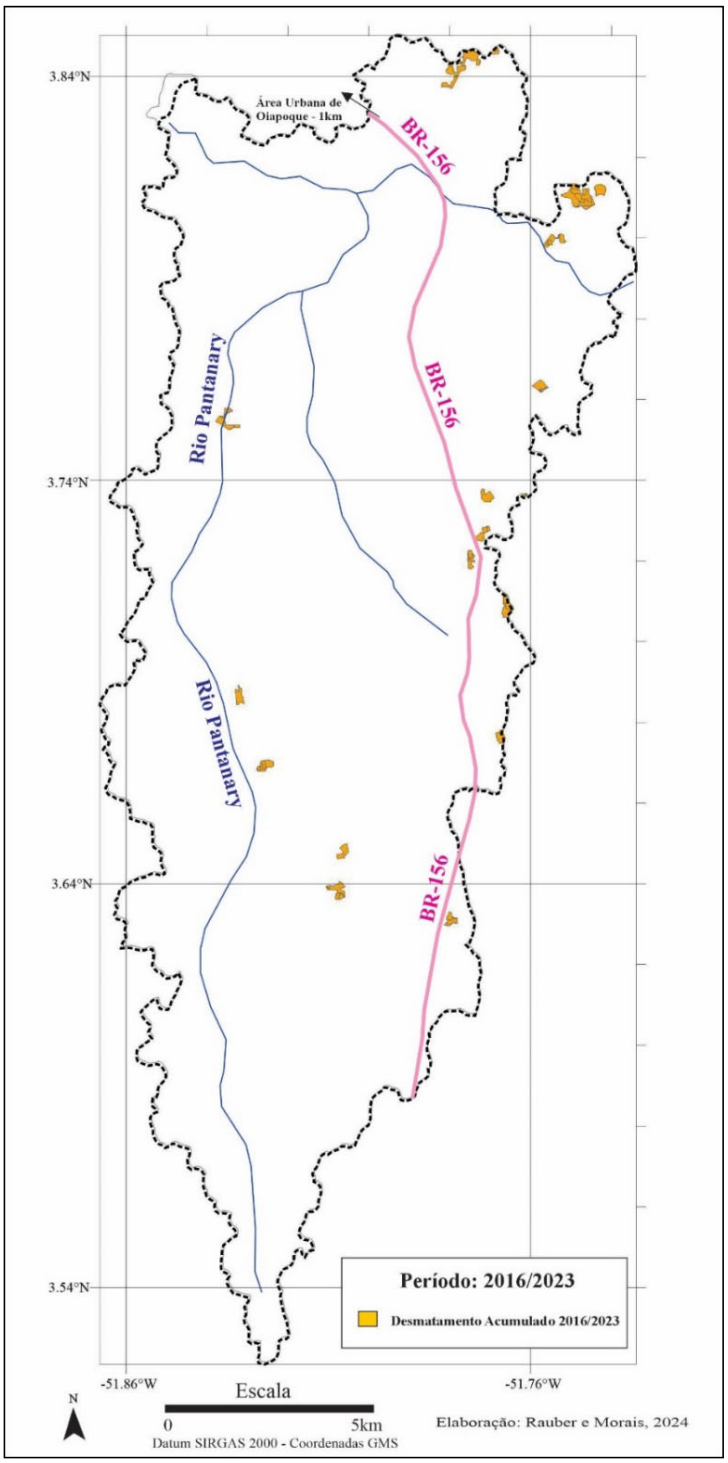
As áreas desmatadas entre os anos de 2008 e 2015 se concentram principalmente no curso superior da bacia, bem como na margem direita do Rio Pantanarry no seu curso médio. Nesse período ocorreu uma média de desmatamento de 48,28 hectares/ano, configurando como um período de abrupta diminuição de áreas desmatadas na bacia.



Fonte: Rauber e Moraes (2024). Adaptado de PRODES/INPE.

Figura 12. Desmatamento de Corte raso na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, entre os anos de 2008 e 2015.

Entre os anos de 2016 e 2023, foram detectados 204 hectares de desmatamento na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry (Figura 13), representando um incremento de 2,20% de desmatamento. A área desmatada nesse período é convertida em grande parte de floresta para pastagens, e uma parcela em floresta secundária.



Fonte: Rauber e Moraes(2024). Adaptado de PRODES/INPE.

Figura 13. Desmatamento de Corte raso na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, entre os anos de 2016 e 2023.

As áreas desmatadas entre os anos de 2016 e 2023 estão distribuídas dentro da bacia. Nesse período ocorreu uma média de desmatamento de 29,14 hectares/ano, configurando como um período de gradativa diminuição de áreas desmatadas na bacia.

AS MODIFICAÇÕES DO USO DA TERRA NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PANTANARRY

Para analisar as modificações antrópicas ocorridas na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, foram utilizados dados de Uso da Terra e Cobertura Vegetal fornecidos pela Plataforma MapBiomas. Foram selecionados 4 períodos para a análise temporal das classes de uso para os anos de 2000, 2010, 2020 e 2023.

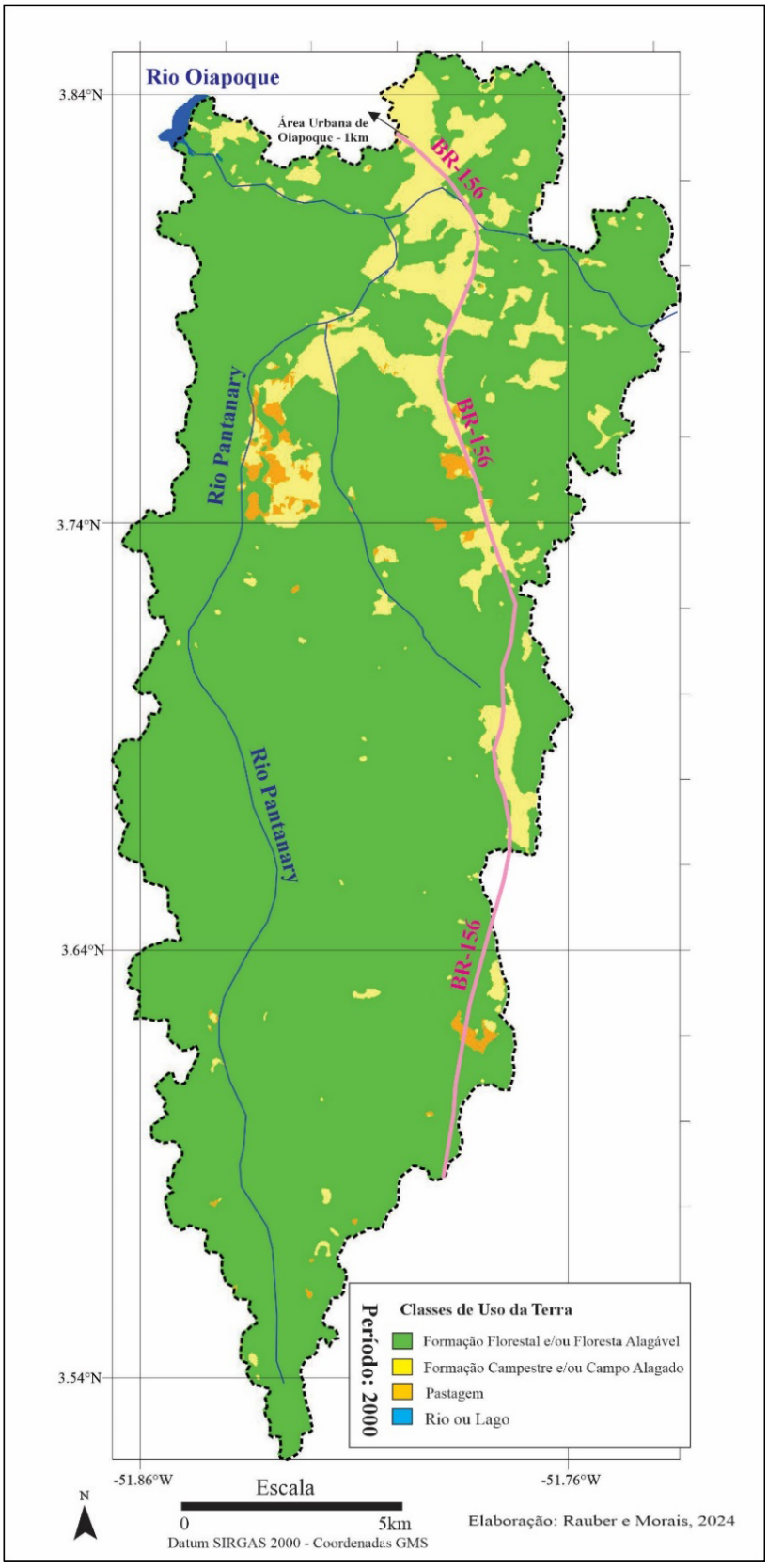
As classes do Uso da Terra e Cobertura Vegetal disponibilizadas pelo MapBiomas para a bacia hidrográfica do Rio Pantanarry foram aglutinadas em 5 classes (Floresta e/ou Formação Florestal; Formação Campestre e/ou Campo Alagado; Pastagens; Área Urbanizada; Rio e/ou lago) (Quadro 4).

Quadro 4. Classes de Uso da Terra e Cobertura Vegetal da bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, nos anos de 2000, 2010, 2020 e 2023.

Classe/Ano	2000 (ha)	2010 (ha)	2020 (ha)	2023 (ha)
Floresta e/ou Formação Florestal	22.093 (88,76%)	21.980 (88,31%)	21.881 (87,91%)	21.765 (87,44%)
Formação Campestre e/ou Campo Alagado	2.463 (9,89%)	2.410 (9,68%)	2.423 (9,73%)	2.289 (9,20%)
Pastagens	273 (1,10%)	446 (1,79%)	542 (2,18%)	781 (3,14%)
Área Urbanizada	0 (0,00%)	2 (0,01%)	2 (0,01%)	2 (0,01%)
Rio e/ou lago	61 (0,25%)	52 (0,21%)	42 (0,17%)	53 (0,21%)
Total	**24.890 (100%)**	**24.890 (100%)**	**24.890 (100%)**	**24.890 (100%)**

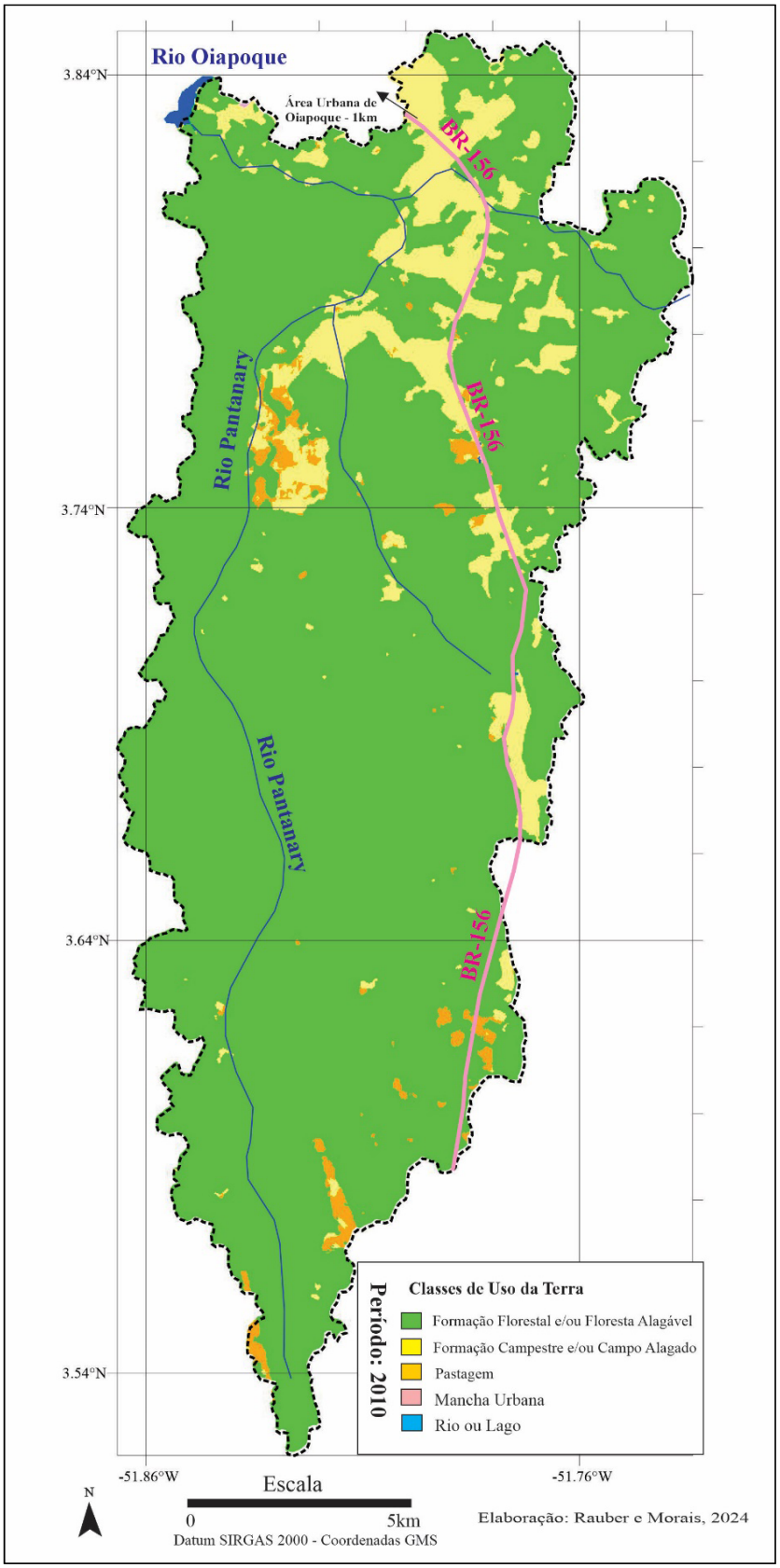
Fonte: Elaborado por Moraes (2024). Adaptado de MAPBiomas

A Floresta e/ou Formação Florestal é a classe predominante na bacia hidrográfica. No ano de 2000, continha uma área de 22.093 hectares passando para 21.765 hectares no ano de 2023, que corresponde a 87,44% da área da bacia. Conforme as Figuras 14, 15, 16 e 17 as áreas de Floresta e/ou Formação Florestal predominam na margem esquerda do Rio Pantanarry, bem como no seu curso superior e médio.



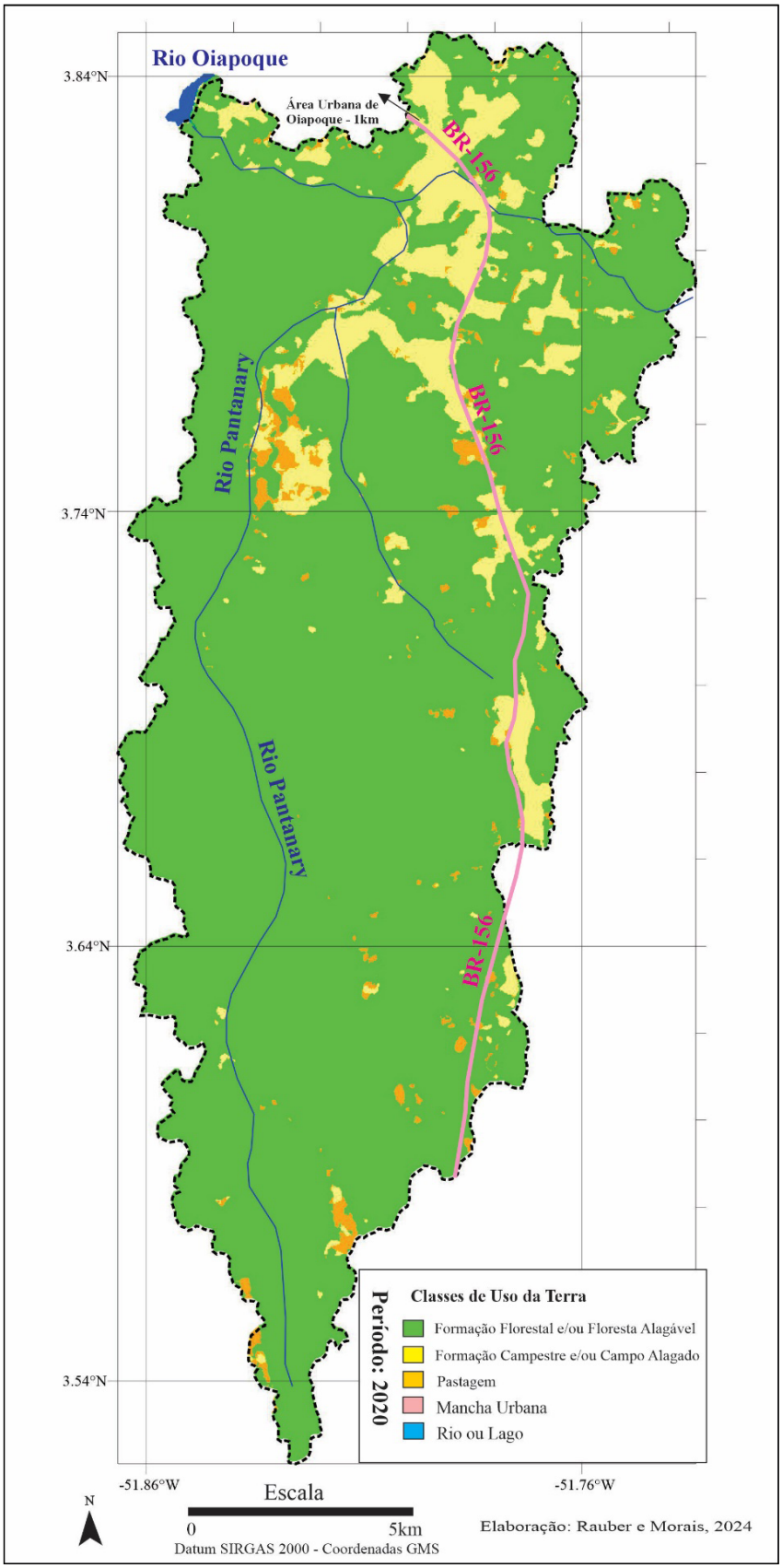
Fonte: Rauber e Moraes (2024). Adaptado de MapBiomas.

Figura 14. Uso da Terra e Cobertura Vegetal na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, no ano de 2000.



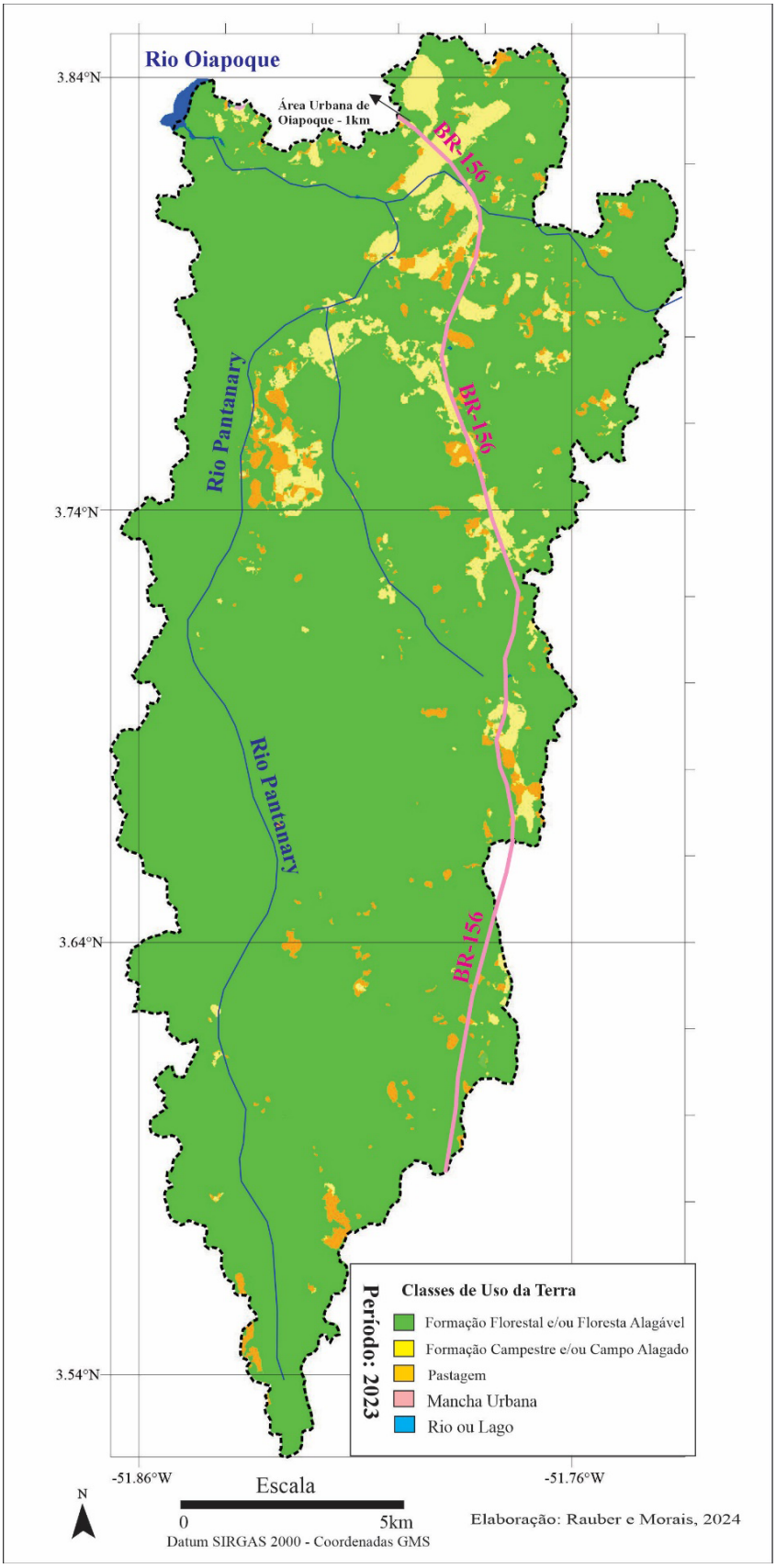
Fonte: Rauber e Moraes, 2024. Adaptado de MapBiomas.

Figura 15. Uso da Terra e Cobertura Vegetal na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, no ano de 2010.



Fonte: Rauber e Moraes, 2024. Adaptado de MapBiomas.

Figura 16. Uso da Terra e Cobertura Vegetal na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, no ano de 2020.



Fonte: Rauber e Moraes (2024). Adaptado de MapBiomas.

Figura 17. Uso da Terra e Cobertura Vegetal na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, no ano de 2023.

A Formação Campestre e/ou Campo Alagado correspondia a 2.463 hectares no ano de 2000, passando para 2.289 hectares em 2023, que representa 9,20% da área da bacia, conforme as Figuras 14, 15, 16 e 17, as áreas de Formação Campestre e/ou Campo Alagado no curso inferior da bacia, principalmente na margem direita do Rio Pantanarry e a margem esquerda da rodovia BR-156.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo abordou as questões das modificações da paisagem na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry no Município de Oiapoque e seus riscos provocados como consequência destas atividades antrópicas. A diminuição das florestas na Terra coincide com o crescimento e expansão das atividades agropecuárias na bacia hidrográfica a partir da década de 1990.

O município de Oiapoque e a bacia hidrográfica do Rio Pantanarry vêm sofrendo um processo de desflorestamento, principalmente com a conversão da floresta para áreas de campo e pastagens utilizadas para a atividade de pecuária. É preciso que as autoridades intensifiquem a fiscalização destas atividades. A melhor técnica existente para reduzir os danos ambientais é essencialmente a prevenção e fiscalização.

Isso pode ser aplicado reduzindo o desmatamento e as taxas de utilização e conversão da floresta. Com a implementação de atividades preventivas, devem ser baseadas nos conceitos de maior sustentabilidade ambiental e socioeconômica, bem como a disponibilidade destas informações e análises espaciais nas Escolas de Ensino Básico presentes na bacia hidrográfica do rio Pantanarry e no Município de Oiapoque para subsidiar os conteúdos trabalhados na Geografia e na Educação Ambiental.

Nesta pesquisa, verificou-se que está ocorrendo o incremento do desmatamento na bacia hidrográfica do Rio Pantanarry, apesar da desaceleração das métricas ocorridas em relação às décadas de 1980, 1990 e meados da década de 2000. Constatou-se que principalmente no curso inferior e na margem direita do rio Pantanarry ocorrem grandes porções de áreas que foram desmatadas na série histórica, apresentando indícios que algumas leis ambientais não estão sendo cumpridas, em especial os parâmetros de preservação de Reserva Legal em área de floresta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. RAUBER, A. L. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do desenvolvimento Regional. Santa Cruz do Sul, **Revista Redes**, v22, n1, 2017.

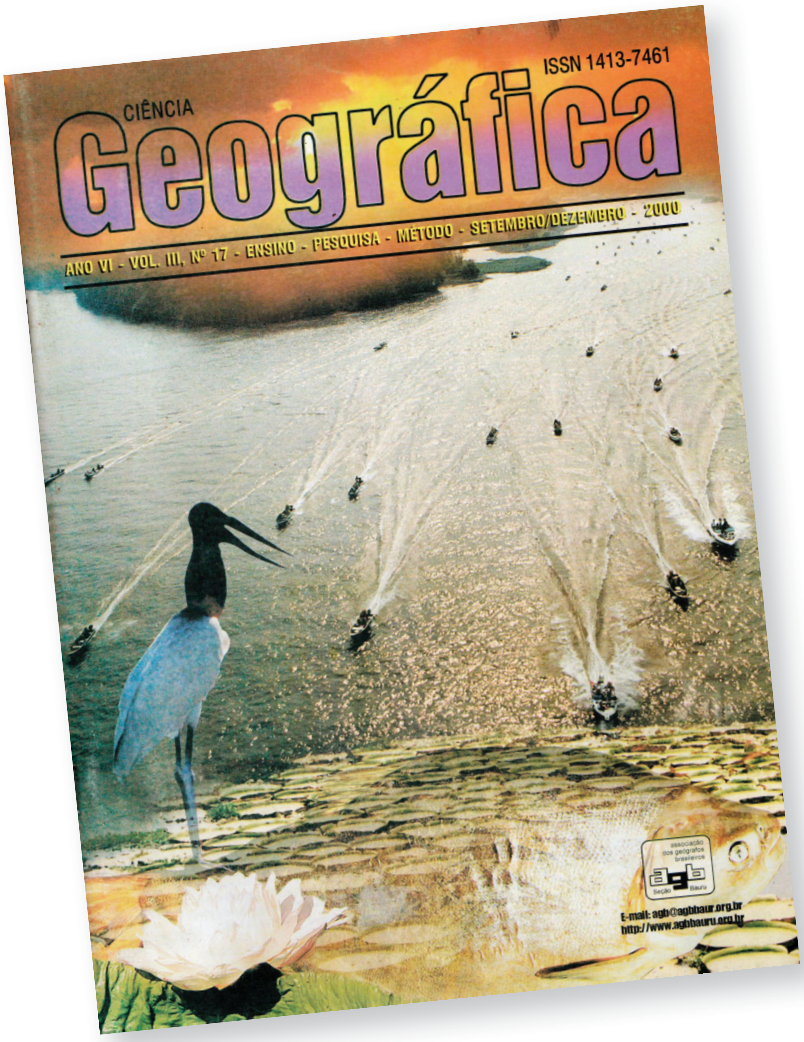
AMAPÁ. **Relatório Técnico de Desmatamento no Estado do Amapá, referente ao período 2013 a 2014**. Macapá: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 2016.

COSTA, J. D. M. Análise espacial do desflorestamento legal e ilegal no projeto de assentamento Cedro no município de Tartarugalzinho no estado do Amapá. In: XVIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, **Anais[...]**. Santos: Mendes Convention Center, 2017.

HOMMA, A.K.O.; WALKER, R.T.; SCATENA, F.N.; CONTO, A.J.C.; CARVALHO, R.A.; ROCHA, A.C.P.N.; FERREIRA, C.A.P.; SANTOS, A.I.M. Dynamics of deforestation and burning in Amazonia: a microeconomic analysis. **Rural Development Forestry Network**, Paper 16c (ODI, Regent's College, Regent's Park, London), Winter, 1993. 16 p.

LEMOS, A. L. F.; SILVA, J. A. Desmatamento na Amazônia Legal: evolução, causa, monitoramento

e possibilidades de mitigação através do fundo Amazônia. **Floresta e Ambiente**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.98-108, 2011. DOI: http://doi.org/10.4322/floram.2011.027.
RAD2023: **Relatório Anual do Desmatamento no Brasil 2023** - São Paulo, Brasil - MapBiomas, 2024 - 154 páginas http://alerta.mapbiomas.org.
RATZEL, F. Sobre a narração da natureza [Über Naturschilderung]. **GEOgraphia**, Niterói, n. 51, ed. 23, p. 1-13, 17 set. 2021.
RAUBER, A. L.; PALHARES, J. M. A dinâmica do desmatamento de corte raso e os assentamentos rurais amapaenses. **Revista Ciência Geográfica** - Bauru - XXV - Vol. XXV- (2): p567-583 Janeiro/ Dezembro – 2021.
RAUBER, A. L. A dinâmica da paisagem do Estado do Amapá: análise do uso da terra e cobertura vegetal para o eixo de influência das rodovias Br-156 e BR-210. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru – XXVI, 2022.
ROCHA, L. C. S.; RAUBER, A. L**.** Amazônia Legal Brasileira: a incidência de focos de calor entre os anos de 2001 e 2020 e a correlação com o desmatamento de corte raso. **Revista Equador** (UFPI), vol. 12, 2023. P. 199-226.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4171

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI E A (RE)VALORIZAÇÃO DOS RIOS URBANOS

TEACHING GEOGRAPHY IN THE 21ST CENTURY AND (RE)VALUATION OF URBAN RIVERS

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL SIGLO XXI Y (RE)VALORACIÓN DE RÍOS URBANOS

Miquelina Aparecida Deina[1]
0000-0001-7466-6954
miquelina.deina@ifes.edu.br

André Luiz Nascentes Coelho[2]
0000-0001-9068-495X
alnc.ufes@gmail.com

1 Professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes Campus Vila Velha). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Laboratório de Cartografia Geográfica e Geotecnologias – Lcggeo/Ufes. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7466-6954. E-mail: miquelina.deina@ifes.edu.br.
2 Pós-Doutor, Docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento e Programa de Pós-Graduação em Geografia - Laboratório de Gestão em Redução de Risco de Desastres - LabGR2D/Cepedes-UFES e Laboratório de Cartografia Geográfica e Geotecnologias – Lcggeo/Ufes. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9068-495X. E-mail: alnc.ufes@gmail.com.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo (re)valorizar os ambientes fluviais na educação básica a partir da vivência enquanto docente, questionando: A geografia escolar está preparada para assumir o papel de disciplina capaz de esclarecer à sociedade os motivos da crise ambiental planetária e possíveis soluções? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia contribui para a construção de currículos coerentes com as demandas socioambientais do país? A metodologia contou com pesquisa em bibliografias afins e na própria BNCC de Geografia, para identificar como esta aborda às problemáticas ambientais, em especial os recursos hídricos e os rios. Os resultados revelaram que a sociedade está distante dos rios – fisicamente e afetivamente – tanto devido ao modelo de planejamento urbano como a própria educação, pois identificou-se que a temática recursos hídricos não é abordada adequadamente na BNCC e que a palavra rio é encontrada uma única vez no documento e entre parênteses.

Palavras-chave: BNCC. Educação. Lugar de Vivência. Formação Crítica. Ambientes Fluviais.

ABSTRACT: This article aims to discuss: Is school geography prepared to assume a prominent role as a discipline capable of clarifying to society the reasons for the planetary environmental crisis and possible solutions? Does the National Common Curricular Base (BNCC) contribute to ensuring that geography teaching is coherent with the country's socio-environmental demands? The methodology included research in related bibliographies and in the BNCC of Geography itself, to identify how it addresses environmental issues, especially water resources and rivers. The results revealed that society is distant from rivers – physically and emotionally – both due to the urban planning model and education itself, as it was identified that the topic of water resources is not adequately addressed in the BNCC and that the word river is found a only once in the document and in parentheses.

Keywords: BNCC. Education. Place of Living. Critical Training. River Environments.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir: ¿Está preparada la geografía escolar para asumir un papel destacado como disciplina capaz de esclarecer a la sociedad las razones de la crisis ambiental planetaria y sus posibles soluciones? ¿La Base Curricular Común Nacional (BNCC) contribuye a que la enseñanza de la geografía sea coherente con las demandas socioambientales del país? La metodología incluyó investigaciones en bibliografías afines y en el propio BNCC de Geografía, para identificar cómo aborda las cuestiones ambientales, especialmente los recursos hídricos y los ríos. Los resultados revelaron que la sociedad está alejada de los ríos – física y emocionalmente – tanto por el modelo de planificación urbana como por la propia educación, ya que se identificó que el tema de los recursos hídricos no es abordado adecuadamente en el BNCC y que la palabra río se encuentra como un solo una vez en el documento y entre paréntesis.

Palabras clave: BNCC. Educación. Lugar de Residencia. Entrenamiento Crítico. Ambientes fluviales.

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a importância e o papel do ensino de geografia no século XXI, requer a leitura do papel da escola no mundo contemporâneo e das condições socioambientais do planeta Terra em um mundo globalizado, no qual a Revolução Técnico Científica-Informacional (Santos e Silveira, 2008) não foi suficiente para conter os graves problemas ambientais que a sociedade urbana industrial ocasionou ao planeta.

À escola não cabe mais a função de apenas transmitir conhecimento, assim como ensinar a ler, escrever e contar, não garante por si só uma formação cidadã plena. Esta precisa dar conta da complexidade do mundo contemporâneo, dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, das transformações no mercado de trabalho (Straforini, 2014) e principalmente, de como todas essas mudanças interferem na vida em sociedade. A escola deve proporcionar ao estudante a capacidade de agir e pensar socialmente, de ler o mundo à sua volta, sobretudo a realidade local e, se entender como agente ativo de transformação social.

Neste sentido, a geografia tem grande responsabilidade e potencial enquanto disciplina escolar, porque esta deve "auxiliar os estudantes a compreender sua espacialidade que é cada vez mais complexa, contribuindo para a sua formação plena, oportunizando lhes estudos significativos que os levem a entender a realidade social" (Callai, 2014, p.37). A geografia escolar oferece a base para "[...] o aluno pensar o seu espaço, o que pode contribuir para a sua formação cidadã, para a construção de sua identidade, de sua noção de pertencimento, de sua autonomia de pensamento" (*Ibid*.).

Nessa perspectiva, Perez (2014) destaca igualmente o papel privilegiado da geografia na formação crítica, pois esta trabalha com problemas sociais e ambientais relevantes, o que dá a ela um papel de destaque tendo em vista que pode enfrentar de forma vantajosa, o tratamento dos problemas relacionados com a cidade e a cidadania, prestando especial atenção às questões de participação cidadã.

É a partir desse contexto que procuramos dialogar sobre o papel do ensino de geografia na escola básica num cenário de crise frente a tamanha degradação ambiental no mundo contemporâneo, no qual a disciplina mencionada ganha importância crescente, por sua posição privilegiada quanto às condições técnicas para explicar o referido cenário a partir do modo como a sociedade se relaciona com o meio ambiente e produz o espaço geográfico.

A sociedade urbana industrial introduziu um modo de reprodução social e do capital incompatível com a conservação ambiental, colocando em risco a própria existência da humanidade no século XXI. As mudanças climáticas globais ameaçam a sobrevivência de muitas espécies vegetais e animais, pondo em risco a soberania alimentar de muitas nações, assim como a disponibilidade de água que está seriamente ameaçada, além de outros fatores de degradação ambiental (Marengo, 2007; Marques Filho, 2018). Apesar da maior quantidade de precipitação - devido à maior evaporação com as elevadas temperaturas - o padrão espaço-temporal das precipitações está completamente alterado. As chuvas concentram-se no tempo e no espaço, resultando em dramáticos episódios de inundações em algumas épocas do ano e secas severas em outras, além das mudanças na intensidade e duração dos fenômenos *El Niño* e *La Niña* (Silverwood-Cope *et al.*, 2011; Marengo, 2019; Marques Filho, 2018, Lima, 2023). Esses são alguns dos principais problemas ambientais que, infelizmente, estão se tornando parte do cotidiano atingindo populações no mundo todo, especialmente aquelas mais vulneráveis devido a sua localização geográfica, cujas consequências são agravadas a depender do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, portanto, da falta de capacidade de enfrentamento e resiliência.

Que a geografia enquanto ciência possui um papel privilegiado para que a sociedade compreenda e busque soluções para os problemas ambientais acima relacionados não há dúvidas. Mas e a geografia escolar, estaria ela também preparada para assumir esse papel enquanto disciplina capaz de elucidar para a sociedade os motivos da crise ambiental planetária e possíveis soluções? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de escolarização - contribui efetivamente para a construção de currículos de geografia coerentes com as principais demandas socioambientais do país? É a partir destes questionamentos – resultado da vivência enquanto docente[3] - que o presente artigo tem como objetivo (re)valorizar os ambientes fluviais na educação básica.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI E A CRISE AMBIENTAL PLANETÁRIA

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por muitas transformações no espaço geográfico mundial, com a globalização da economia num período que foi denominado por Milton Santos como Revolução Técnico-Científica Informacional (Santos; Silveira, 2008). Com o fim da Segunda Guerra Mundial o mundo viu-se em uma nova fase de expansão do capitalismo, caracterizada pela integração do capital industrial e financeiro, expansão das empresas multinacionais/transnacionais impondo nova divisão internacional do trabalho, mecanização da agricultura, expansão da urbanização (Martins, 2014), processos esses que contribuíram para modificar o espaço geográfico não apenas na escala global como também na escala local.

Essas transformações geraram inquietações por parte de alguns geógrafos que buscavam novos métodos capazes de compreender e explicar a complexidade desse novo mundo. Essa corrente passou a criticar os fundamentos filosóficos e metodológicos da geografia tradicional e da geografia teórico-quantitativa, por não darem conta de explicar a nova realidade. Tal fato culminou num movimento de renovação da geografia baseado no materialismo histórico e na dialética marxista que possibilitou o surgimento da chamada "geografia crítica" (Martins, 2014; Moreira, 2012).

A partir da renovação da geografia iniciada na década de 1970, sob influência de Yves Lacoste, surgem novas propostas de reformulação da ciência geográfica, com alterações no ensino da geografia (Martins, 2014). Yves Lacoste em sua obra 'A geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra', faz uma crítica sobre o papel da geografia naquele momento, servindo ao Estado e não ao cidadão comum, tendo este último que aceitá-la apenas como uma disciplina decoreba, cansativa e entediante, sem a preocupação de entende-la ou de relaciona-la (Pinto; Carneiro, 2019).

A geografia tradicional era criticada, portanto, por não dar mais conta da nova realidade do mundo, pois baseava-se em estudos empíricos e descritivos, insuficientes para a nova perspectiva de ensino. Fazia-se necessário uma reformulação dos pressupostos teórico-metodológicos capazes de superar as metodologias centradas na transmissão mecânica de conteúdos, que levava a memorização e não contribuía para que os alunos compreendessem as relações estabelecidas num contexto histórico, social e espacial dos fenômenos geográficos (Martins, 2014).

Infelizmente, no campo prático os avanços no ensino da geografia não se processaram no mesmo ritmo, nem de acordo com os pressupostos da geografia crítica e adentraram o século XXI com muitos desafios. Para Pinto e Carneiro (2019, p. 7), "quando falamos de geografia crítica na educação básica, parece-nos bastante evidente que os(as) nossos(as) alunos(as) ainda estão esperando por essa geografia".

De acordo com Goulart (2014) às pessoas não compreendem o que é geografia, nem o papel dessa disciplina no ensino, referindo-se a mesma sempre como algo a ser memorizado para ser usado numa prova ou em conversas informais. Segundo a referida autora, em diálogo com alunos da pedagogia ou professores do ensino fundamental, a maioria tem pouco conhecimento sobre geografia, demonstrando total desinformação sobre o real sentido dessa área do saber (Goulart, 2014). Tal fato se relaciona com a prática de ensino de muitos professores que ainda está centrada em informações fragmentadas e descontextualizadas da realidade dos alunos e de outras áreas do conhecimento, tornando o ensino desta disciplina desinteressante.

Esse problema está atrelado a própria dicotomia natureza *versus* sociedade, isto é, geografia física *versus* geografia humana. Conforme afirma Callai (2014, p. 37), "na educação básica, percebe-se ainda a divisão entre a geografia física e geografia humana, que além de separadas entre si, apresentam-se também com os seus conteúdos fragmentados". No mesmo sentido, Gomes (2017) aponta que a separação natureza (meio) *versus* homem (sociedade), isola os fenômenos e processos que participam da dinâmica capaz de explicar o espaço geográfico em sua totalidade, permitindo apenas uma leitura limitada do espaço.

Essa situação se desdobra no ensino da geografia a partir da incompreensão do real sentido desta disciplina - entendido aqui como a produção e compreensão do espaço geográfico. Pois, os estudantes não conseguem assimilar de imediato que o objeto da geografia é estudar a organização do espaço, muito menos o sentido do termo espaço dentro da referida disciplina. Muito provavelmente se perguntarmos à maioria dos estudantes, sobretudo do ensino fundamental, o que eles entendem por espaço, irão dar uma resposta relativa a algum recorte espacial qualquer.

Nesse sentido, como esperar que os estudantes compreendam a totalidade do espaço geográfico que se dá a partir da interação natureza-sociedade, se ainda hoje a dicotomia se faz presente dentro da própria ciência geográfica e se reflete negativamente no ensino básico?

Esta dicotomia está igualmente presente nos currículos escolares e nos materiais didáticos. Conforme afirma Gomes (2017), ainda hoje é notória a predominância da dicotomia natureza *versus* sociedade para orientar a maior parte dos cursos de graduação em geografia, assim como muitas coleções didáticas seguem os grandes setores das geografias sistemáticas: geografia física, geografia humana e geografia regional.

Tal fato pode ser igualmente observado na BNCC. Em seu texto referente a geografia para o ensino fundamental, apesar de haver algumas citações que podem levar a entender a necessidade de correlação entre os conteúdos da geografia física e da geografia humana, no quadro que contempla as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e as habilidades que devem ser consideradas em cada ano, permanece a velha e conhecida dicotomia geografia física *versus* geografia humana, somada a uma fragmentação no interior de cada uma delas (Brasil, 2018). É importante destacar ainda, que o referido quadro é o cerne do documento, pois é a parte mais utilizada pelos professores por trazer a sistematização das habilidades e competências a serem trabalhadas em cada ano.

Portanto, essa dicotomia e fragmentação se refletem por sua vez em uma listagem de conteúdos a serem trabalhados de forma descontextualizada da realidade dos alunos e do mundo contemporâneo, como é o caso das questões ambientais com destaque nesse artigo para os recursos hídricos - em especial os rios, que trataremos com mais detalhe a seguir.

BNCC DE GEOGRAFIA: RIOS E RECURSOS HÍDRICOS

Este item traz para a reflexão parte do que vem sendo investigado em sala de aula, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - campus Vila Velha, nas disciplinas de *Geografia* para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e *Ensino de Geografia* para o curso de Pedagogia.

Tem-se percebido, ao longo do tempo, que a maioria dos alunos não sabe dizer de onde vem a água que bebem e que abastece as residências da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) e não fazem ideia de que muitos dos canais dos municípios/cidades onde residem, popularmente conhecidos como valões, já foram rios e córregos. E mais, de que existem muitos rios e córregos totalmente invisíveis aos nossos olhos, em função de escolhas políticas e de um modelo de planejamento urbano que por décadas agiu como se os rios estivessem ocupando o lugar das cidades e não o contrário.

Este fato passou a chamar atenção, pois os referidos alunos, oriundos de uma instituição federal de ensino, de renome, por vezes têm mais conhecimentos geográficos sobre outros recortes espaciais do que do próprio lugar onde vivem. Além disso, o referido tema - a nosso ver - deveria estar em destaque nos currículos escolares, dada a importância dos rios para a vida humana e de muitas outras espécies, pois este elemento natural da paisagem é o principal responsável por armazenar a água em superfície, além de muitas outras funções que lhes são atribuídas.

Este foi o contexto que nos induziu a investigar quais conteúdos de geografia são prescritos (sugeridos) para cada ano na atual BNCC. Contudo, analisar de forma sistematizada todos os conteúdos do ensino fundamental (1º ao 9º ano) seria dispendioso, tendo em vista que o objeto da pesquisa se restringe aos rios urbanos.

Deste modo, foram filtrados os termos relativos aos conteúdos que estão direta ou indiretamente relacionados à temática da pesquisa, a saber: água, cursos de água, rio, riacho, ribeirão, córrego, fluvial, recurso hídrico, bacia hidrográfica, bacia de drenagem, ciclo hidrológico (no plural e no singular); e compilados em um quadro (Quadro 1) com o mesmo formato do quadro síntese do documento oficial da BNCC, onde os referidos conteúdos estão distribuídos a partir de: *unidades temáticas*, *objetos de conhecimento* e *habilidades* (Brasil, 2018).

Considerando todo o ensino fundamental, foi possível selecionar apenas nove habilidades (Quadro 1) que tratam da temática aqui investigada e a primeira observação traz um dado alarmante: a palavra *rio* foi encontrada uma única vez em todo o documento e entre parênteses, no quarto ano (EF04GE11), assim como o termo *curso d'água* foi encontrado uma única vez, no quinto ano, relacionada a poluição (EF05GE10).

Quadro 1. Compilação de dados da BNCC de geografia referente às habilidades que abordam a temática dos recursos hídricos e dos rios.

Ano	Unidades Temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS			
2º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo
3º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Impactos das atividades humanas	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. (EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
4º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
5º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS			
6º	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
8º	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se, a princípio, que a sequência lógica e a seleção de conteúdos escolhidos para compor o referido documento está comprometida, o que pode ser observado em vários trechos. A articulação entre os conteúdos de uma mesma habilidade nem sempre é realizada corretamente e a linguagem utilizada é muitas vezes imprecisa. O grau de fragmentação e ao mesmo tempo de generalização dos conteúdos aliado à falta de clareza na descrição, compromete também a contextualização destes com a realidade cotidiana dos alunos e destas com a realidade das condições socioambientais do mundo contemporâneo. Além disso, conforme afirmam Silva e Scheer (2023, p.1990), os próprios termos: território, lugar, região, natureza e paisagem, são elencados na BNCC como "[...] os conceitos mais importantes no desenvolvimento do ensino de geografia, mas suas definições não são claras, nem o contexto em que são elaborados, além de afirmar que espaço é o conceito mais amplo e complexo sem sugerir sua definição".

No segundo e terceiro anos, destaca-se a importância e os usos da água, no cotidiano, na agricultura e na geração de energia, sem abordar previamente e em nenhum outro momento (ano) a origem dessa água.

No quarto ano, cuja habilidade é "identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, vegetação, rios etc.), bem como a ação humana na conservação e degradação dessas áreas (EF04GE11)", algumas incoerências podem ser destacadas. A primeira delas é que são selecionados entre parênteses elementos que fazem parte da paisagem, não a paisagem em si, o que pode gerar diversas interpretações por parte dos professores em relação ao que deve ser priorizado nessa situação e quais características devem ser enfatizadas para cada um deles. Ao se tratar das séries iniciais, isso é muito problemático, pois os professores desse segmento possuem uma formação generalista, isto é, não conhecem as especificidades de cada disciplina e a maioria deles, muito provavelmente, não sabem diferenciar as principais categorias de análise do espaço geográfico.

Nesse sentido, como garantir que esse professor compreenda a importância de se estudar os rios e o que exatamente estudar sobre eles? Seguindo esse documento é muito provável que muitos professores das séries iniciais não irão trabalhar esse conteúdo adequadamente ou nem irão abordá-lo, o que é problemático pois estes alunos irão para as séries finais do ensino fundamental - com déficit de conceitos geográficos básicos para dar continuidade ao aprendizado.

Os alunos chegarão no sexto ano tendo que descrever o ciclo da água e reconhecer os principais componentes da morfologia das redes e bacias hidrográficas (EF06GE04), sem terem estudado o que é um rio, qual a sua importância para a sociedade e outras formas de vida, quais os elementos de um rio (nascente, foz, margens, afluentes etc.), por que é necessário e urgente conservá-los, entre outros aspectos.

Sobre a terminologia - componentes da morfologia das redes e bacias hidrográficas (EF06GE04), esta também não é suficiente para descrever o que o aluno precisa aprender no sexto ano sobre o tema. O ideal é trabalhar o conceito de bacia, sua estrutura, seu comportamento sistêmico, diferenças entre bacias em áreas urbanas e rurais ou naturais, bacia hidrográfica e o lugar de vivência, entre outros. Este último aspecto, é importante para estabelecer a relação entre o conteúdo e a realidade do aluno, afinal todos habitamos em uma bacia hidrográfica, portanto, moramos num recorte espacial por onde verte um ou mais rios. Talvez estes não estejam mais visíveis, pois foram transformados em galerias subterrâneas após a canalização, ou quando visíveis são confundidos com valões devido ao elevado grau de poluição e degradação, mas este é o papel da geografia, ensinar o aluno a ler o mundo tal qual ele é.

Nessa perspectiva, mais uma vez não faz sentido os alunos terem que estudar o consumo e usos das principais bacias hidrográficas do Brasil e do Mundo (EF06GE12), antes de se apropriarem de conceitos fundamentais sobre os rios e as bacias hidrográficas e conseguirem compreender esse conteúdo a partir do lugar de vivência, sobretudo, porque até aqui estamos nos referindo ao sexto ano, onde os alunos estão com idades entre 10 e 11 anos.

No oitavo ano, o foco da BNCC está na importância dos principais recursos hídricos da América Latina e na gestão e comercialização da água (EF08GE15), ou seja, repetem-se as incoerências já mencionadas. Pois, de que adianta estudar a importância dos recursos hídricos a nível regional ou global, se o aluno não compreende a realidade local, como as causas das enchentes e inundações que ocorrem no bairro ou na cidade onde mora? Se não consegue identificar e relacionar as mudanças nos padrões de precipitação de sua cidade aos fenômenos geográficos e climáticos responsáveis por tais eventos?

A contextualização capaz de permitir o aluno relacionar conceitos e fenômenos geográficos, com a realidade cotidiana do estudante ficou completamente comprometida na BNCC. A tal ponto que,

vários conceitos importantes relacionados direta ou indiretamente à temática dos recursos hídricos e dos rios não foram sequer citados em nenhuma outra parte de todo o documento, como é o caso de: fluvial, pluvial, erosão, assoreamento, inundações, alagamentos, enchentes, deslizamentos e precipitação.

Esses termos foram pesquisados intencionalmente na BNCC, pois não só estão relacionados à temática em questão, como estão ligados a problemas ambientais incluindo as mudanças climáticas que tem causado grandes prejuízos à sociedade neste início de século.

Além disso, o documento destaca a importância da água enquanto *recurso hídrico* (terminologia que dentro do capitalismo está muito ligada ao valor econômica da mesma), em detrimento dos elementos naturais responsáveis por armazenar e conduzir essa água em superfície ou subsuperfície, como: rios, córregos, lagos, lagoas, aquíferos, lençóis freáticos, nascentes etc. Isto é, da forma como está descrito e organizado subentende uma separação entre o recurso hídrico – *água* e, a sua fonte - o *rio,* e demais corpos hídricos.

O resultado desta análise deixa, portanto, margem para grande preocupação sobre o que está sendo trabalhado em geografia na educação básica e como está sendo ensinado. Pois, o conteúdo relacionado aos rios e demais recursos hídricos refere-se a uma temática de valor inestimável para a sociedade haja vista a importância da água para a sobrevivência da espécie humana e de todas as outras formas de vida.

Contudo, para se obter melhor compreensão dos resultados levantados, é necessário levar em consideração o contexto em que a BNCC foi formulada. Como produto da atual Política Nacional da Educação - PNE (Lei Nº 13.005/2014), a mesma é fruto de políticas educacionais que seguem a cartilha neoliberal, com forte intervenção do Banco Mundial, que não vê os gastos públicos em educação como investimentos e sim como custos (Girotto, 2017). É com esta visão que este organismo internacional interferiu na criação da PNE e na BNCC, tecendo orientações para a elaboração de um currículo nacional unificado, tendo como base os conteúdos presentes nas avaliações internacionais (Ibid.). Em linhas gerais, segundo Girotto (2017), o objetivo do Banco Mundial para o Brasil e para a América Latina é, na realidade, reduzir os investimentos em educação, mas ampliar os seus resultados através dos testes unificados (sem que isso signifique necessariamente melhora efetiva na qualidade).

Tal fato evidencia que não existe currículo neutro, este "[...] é campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, estética, etc.)" (Girotto, 2017, p. 422). No caso da BNCC do ensino fundamental, isso ficou muito claro quando, em 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a gestão do presidente Michel Temer substituiu a segunda versão do documento, por uma terceira versão apresentada em março de 2017 (Campos; Nascimento Jr., 2024). Para os referidos autores, esta terceira versão da BNCC não deu continuidade ao processo democrático desenvolvido e contemplado nas versões anteriores, sendo aprovada de forma apressada por um governo neoliberal, que apoiava os interesses dos setores conservadores ou grupos empresariais da sociedade brasileira, a saber: Fundação Lemann, Fundação Ayrton Senna, Fundação Itaú Social (Movimento pela Base Nacional Comum) e Todos pela Educação, que se opuseram ao currículo proposto desde a primeira versão.

Assim, no governo Temer esses grupos empresariais encontraram caminho para "[...] propor e ditar o currículo organizado a partir de competências e habilidades que atendessem às aspirações acríticas e conformistas de uma educação direcionada apenas para o mundo do trabalho" (Campos; Nascimento Jr., 2024, p. 5). Vale destacar que este tipo de formação se preocupa com a geração de mão de obra para executar tarefas (saber-fazer), não exigindo a formação crítica que dê ao cidadão

a capacidade, por exemplo, de saber pensar e agir por conta própria frente às injustiças sociais e ambientais geradas por políticas mal elaboradas e mal conduzidas.

Além disso, o currículo unificado preocupa-se muito mais em favorecer o mercado editorial de livros didáticos, do que com metas igualitárias de acesso e qualidade do ensino, pois a padronização e homogeneização dos conteúdos estão muito distantes da realidade concreta dos estudantes (*Ibid*.), o que ficou evidente na pesquisa sobre rios e recursos hídricos.

RIOS URBANOS NO BRASIL

Os rios sempre foram na história da humanidade sítios atraentes à ocupação humana. Conforme afirmam Carneiro e Miguez (2011, p. 21), "[...] grande parte das primeiras cidades da Antiguidade cresceu em áreas associadas a rios, em função da necessidade da água para abastecimento, de terras férteis e de irrigação [...]", além de servirem de rotas comerciais e barreiras naturais. Outros usos associados aos rios podem ser citados como, demarcação de território, fonte de alimentos, habitat de fauna e flora, geração de energia, excelentes espaços públicos de lazer, referenciais turísticos e outros (Gorski, 2010; Costa, 2006; Cunha, 2012).

Nos últimos séculos o seu significado e importância tem se transformado negativamente no imaginário da sociedade, notadamente urbana. Para Gorski (2010, p. 31), a "[...] urbanização foi conseguindo eclipsá-los e anular sua importância, restringindo sua presença quase apenas aos sintomas perturbadores, ou seja: mau cheiro, obstáculo à circulação e ameaça de inundações".

As tradicionais obras de engenharia, especialmente as retificações e canalizações, cujo objetivo principal era conter as cheias urbanas e ampliar as áreas destinadas à ocupação, se mostraram com o passar do tempo ineficientes para atender a tal propósito e, por vezes, transferiram (e ainda transferem) as inundações de um lugar para outro na bacia (Cunha, 2012; Costa, 2006; Carneiro; Miguez, 2011). Ademais, conforme Britto e Silva (2006), as obras de engenharia hidráulica mudaram a fisionomia dos rios e retiraram sua visibilidade, escondendo-os da sociedade através de um sistema de drenagem subterrâneo composto por galerias.

Não raro, na atualidade, os rios urbanos quando não estão completamente ocultos sob o asfalto das vias e o concreto dos edifícios e canais (Borsagli, 2016), carregam consigo uma conotação negativa. Em trabalho sobre os rios invisíveis da metrópole mineira, o autor supracitado, utiliza a expressão "hidrofobia" em relação às águas urbanas para se referir às repercussões negativas envolvendo os rios urbanos, como se as águas estivessem no lugar errado e na hora errada. Neste mesmo sentido, Brito e Silva (2006), em trabalho sobre o rio Acari, observaram que a população costuma se voltar de costas para ele, pois estruturam suas casas com a parte de fundo voltada para o rio, enquanto as partes mais nobres como a sala ficam voltadas para a rua, o que denota pouco valor dado a este elemento da paisagem.

Segundo Marçal (2022), o que vemos hoje resulta do modelo de gestão da água adotado no Brasil, que seguiu interesses econômicos vinculados à produção agroindustrial ao longo do processo de formação socioespacial. Por séculos a gestão da água foi orientada pelos paradigmas da apropriação e tecnificação dos rios (Marçal, 2022), nos quais a maior preocupação era a garantia da disponibilidade e qualidade da água, o que tornava a "domesticação" dos rios o princípio básico da gestão, a fim de atender as demandas do abastecimento urbano, da geração de energia e da manutenção do sistema produtivo.

Com a publicação da atual Constituição Federal em 1988 e a promulgação da nova Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei Nº 9.433/1997) - obtiveram-se avanços estruturais importantes

sobre como lidar com a água de uma forma não setorial e fragmentada, adotando-se a bacia hidrográfica como unidade básica de planejamento hídrico. No entanto, para Marçal (2022, p. 255), apesar dos avanços, as diretrizes impostas ainda "estabelecem uma percepção predominante da água enquanto provedora de **r**ecursos hídricos (abastecimento, dessedentação de animais, geração de energia etc.)".

Além disso, as mudanças vigentes não têm sido suficientes para alterar, na prática, o modelo comportamental associado aos períodos de "apropriação" e de "tecnificação dos rios". Da forma como são elaborados, os Planos de Bacia não dão conta de uma leitura integrada dos processos socioculturais que são fundamentais para a integridade de um rio, deixando evidente a ausência das análises relacionadas aos processos geomorfológicos fluviais integrados à dinâmica hidrológica e ecológica.

PELA (RE)VALORIZAÇÃO DOS RIOS URBANOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A exposição anterior ilustra uma realidade preocupante quanto aos rios pertencentes às áreas urbanas do país. Primeiro, porque a maior parte deles estão completamente degradados e desnaturalizados, pois além da grande carga de poluição, foram retificados e/ou canalizados e encontram-se comprimidos entre o emaranhado de concreto das áreas urbanas ou encobertos por galerias subterrâneas (Brito; Silva, 2006; Cunha, 2012; Gorski, 2010). Segundo, porque foram esquecidos pela população (Gorski, 2010) e em muitos casos, sobretudo quanto às novas gerações, são até mesmo desconhecidos, afinal, em nada ou em quase nada lembram os rios em seu estado natural.

As crianças e jovens deste novo século que estão crescendo em áreas urbanas, já não têm mais contato com esse elemento da paisagem em seu estado natural (ou raramente o tem), nem mesmo guardam na lembrança a sua fisionomia de outrora. Com isso, os rios passam a ser apenas objeto da imaginação, vistos na TV, na internet, em livros ou revistas, podendo ser visitados pessoalmente e em seu estado natural, apenas por alguns e em momentos particulares.

As novas gerações já não podem mais desfrutar de momentos de lazer ao se refrescar em suas águas, nem tampouco escutar o barulho das mesmas escoando naturalmente por seu perfil longitudinal, assim como não veem mais os peixes nadando sob a lâmina d'água. O contato mais próximo com algum curso d'água, em geral, se restringe aos rios urbanos desnaturalizados, que só são percebidos pelo mau cheiro - devido a elevada carga de poluição - ou em períodos de chuvas intensas, quando estes transbordam provocando inundações e prejudicando a locomoção (Gorski, 2010).

Tal contexto cria um distanciamento muito grande das novas gerações em relação aos rios (natureza), impedindo-as de reconhecer a importância dos mesmos tanto para a vida em suas diferentes formas como para a própria cidade, pois mesmo poluídos e completamente desnaturalizados os rios ainda cumprem a função de drenar a água e/ou esgoto para fora da cidade (ponto de saída comum da bacia - exutório[4]). Assim, as nossas crianças e jovens crescem sem saber identificar os principais usos de um rio e a importância da preservação tanto do recurso hídrico por ele armazenado - *a água*, quanto dele próprio - *o rio*, enquanto ente físico-natural/humanizado que possui um comportamento sistêmico, isto é, com uma relação de interdependência quanto aos demais elementos que compõe o meio ambiente.

É evidente a necessidade e urgência de requalificação dos rios urbanos no Brasil, seja: através da *recuperação* que se dedica ao restabelecimento das condições sanitárias; por meio da *revitalização* que visa criar uma nova condição de equilíbrio do sistema fluvial; ou ainda, pela *renaturalização* que tem o objetivo de retornar o sistema às condições naturais (Silva; Porto, 2020). No entanto, para que

esses caminhos sejam trilhados com êxito é necessário um trabalho paralelo de (re)valorização dos rios urbanos pela sociedade (Carbone *et al.*, 2020), sobretudo pelas crianças e jovens que serão as responsáveis, num futuro próximo, por cuidar/gerir esses recursos naturais.

O contato com este elemento da paisagem (rios/córregos) precisa, portanto, ser restabelecido/ ressignificado, ação esta que caminha em conformidade com ações para a construção de cidades resilientes e sustentáveis (Carbone *et al.*, 2020). Ainda que estejam poluídos e desnaturalizados, as crianças/jovens e toda a sociedade precisam saber da sua existência, resgatar a sua história, conhecer como eram no passado, porque se transformaram no que são hoje e, principalmente, precisam compreender que por mais degradados que estejam, existem diferentes alternativas de recuperação/revitalização/ renaturalização etc. de rios e córregos urbanos em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil.

Gorski (2010), por exemplo, estudou o caso do rio *Don* em Toronto (Canadá); do rio Los Angeles na Califórnia e do rio *Anascostia* em Washington (Estados Unidos); enquanto Carbone *et al.* (2020) cita os exemplos do Rio *Emscher* na cidade de Essen e do Rio *Isar* em Munique (ambos na Alemanha), além de vários projetos brasileiros de infraestrutura verde que visam, quando não a renaturalização dos cursos d'água, ao menos, buscar formas de ressignificar a relação dos habitantes com esses corpos d'água que, embora degradados e escondidos, continuam existindo no território. O Brasil já conta com alguns projetos, entre eles: do rio Monjolinho em São Carlos, o projeto Retratos do Belém desenvolvido em Curitiba na bacia do rio Belém, o projeto Parque do Bixiga no centro de São Paulo (Carbone *et al.*, 2020), entre outros.

Segundo Gorski (2010, p. 68), nas "situações de ruptura das relações entre as cidades e os cursos d'água [...] percebe-se nitidamente que o desligamento físico do rio em relação a suas funções urbanas acarreta num desligamento afetivo dos sistemas fluviais e fundos de vale [...]". Por isso a importância de reinserir, de um modo ou de outro, esses rios na paisagem urbana, recuperando a sua memória, conectando-os aos espaços públicos, valorizando os serviços ambientais prestados por eles à cidade, estimulando a participação pública no processo (Carbone *et al.*, 2020), ações estas que podem ser incorporadas ao planejamento das cidades através de Planos Diretores Municipais (PDM), Planos de Drenagem, entre outros.

Fica evidente, portanto, o quão importante e necessário é a inserção desta problemática no currículo de geografia do ensino básico, conectando-a a geomorfologia fluvial e ao processo de urbanização e seus efeitos para o meio ambiente e a para a qualidade de vida da população, partindo do lugar de vivência dos próprios estudantes, que devem começar a descobrir e ressignificar os rios e córregos da própria comunidade onde moram.

Frente a degradação ambiental alcançada no século XXI, não podemos negligenciar o debate das questões ambientais dentro das escolas do ensino básico, sobretudo aquelas que abrigam a parcela da população brasileira que vive em áreas ambientalmente mais vulneráveis, sujeitas a inundações, deslizamentos, sem rede de tratamento de esgoto, em moradias precárias etc. Pois, segundo Brito e Silva (2006, p. 19) "[...] o risco ambiental não se distribui de forma aleatória, mas obedece aos padrões de desigualdade e segregação social que marcam a estruturação das cidades".

Se estamos inseridos num espaço-tempo planetário no qual a degradação ambiental em muitos lugares já atingiu níveis irreversíveis ou de difícil solução, com consequências sentidas com maior intensidade pela parcela da sociedade que vive em condições de maior vulnerabilidade socioambiental, não há dúvidas de que a escola e, neste caso específico a geografia, devam assumir o papel de

democratizar/aprofundar o debate das problemáticas ambientais de forma crítica em todos os extratos sociais, dando voz sobretudo aos mais injustiçados tanto do ponto de vista social como ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática dos rios urbanos permitiu evidenciar o quanto a sociedade está cada vez mais distante da natureza, não apenas do ponto de vista físico, mas, sobretudo, afetivo. A degradação e/ou completa desnaturalização dos cursos fluviais urbanos, principalmente quando estão completamente tamponados, impedem o contato visual, ampliando esse distanciamento.

Consideramos, diante do exposto, que o conhecimento (por meio da escola e da geografia) é um importante caminho para elucidar a necessidade de manter esses corpos hídricos vivos e em harmonia com a cidade e com a sociedade.

No entanto, ao identificarmos que este tema é negligenciado na atual BNCC, apontamos para a probabilidade desta temática não estar sendo trabalhada na maioria das escolas públicas deste país, o que contribui para manter as crianças e jovens (estudantes) ainda mais distantes dos rios urbanos, comprometendo a qualidade do ensino de geografia e a possibilidade de as gerações futuras viverem mais conectadas à natureza e consequentemente aos rios.

Ademais, tendo como base o contexto político em que a BNCC foi elaborada e aprovada, entendemos que tal negligência não se trata de simples escolha entre o que deve ou não ser priorizado no currículo, mas sim, das escolhas políticas muito bem articuladas em prol de um projeto de governo, que ao seguir rigorosamente a cartilha neoliberal e os interesses de setores conservadores e grupos empresariais brasileiros, esvaziou o currículo (a BNCC) de sentido, distanciando-o dos reais problemas socioambientais do país neste início de século e portanto, das condições de vida da maioria dos estudantes brasileiros.

Ao deixar evidente tal fato, a análise da BNCC de geografia, nos leva também a concluir que, apesar de possuir as condições técnicas e científicas capazes de explicar os problemas ambientais (e sociais) que assolam a população brasileira e de diversas partes do mundo, a referida disciplina encontra dificuldade em cumprir o seu papel enquanto disciplina escolar, pois as políticas neoliberais afetam sobremaneira às políticas educacionais do país, especialmente às relacionadas ao currículo. De tal modo que, mesmo não sendo a BNCC o único documento e entidade a ser considerada pelas escolas durante a elaboração dos seus respectivos currículos, é inegável que esta exerce forte influência ao se constituir no documento normativo que representa o Ministério da Educação (MEC), ou seja, o governo federal.

NOTAS

3 A partir da vivência enquanto docente do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – Ifes Campus Vila Velha, emergem as questões elencadas no texto e que deram origem a uma pesquisa a nível de doutoramento sobre os rios urbanos (pesquisa em andamento), cujo objetivo principal é a revalorização desses ambientes fluviais a partir da educação básica.

4 “Exutório é um ponto de um curso d’água onde se dá todo o escoamento superficial gerado no interior de uma bacia hidrográfica banhada por este curso. O exutório do curso principal coincide com o ponto mais inferior para onde converge toda a descarga hídrica desta bacia”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Exut%C3%B3rio. Acesso em: 15 maio 2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997.** Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: Dez. 2024.

BRITO, Ana L. e SILVA, Victor, A. C. da. Viver às Margens dos Rios: Uma Análise da Situação Atual dos Moradores da Favela Parque Unidos de Acari. In: COSTA, Lúcia M. S. A (Org.). **Rios e Paisagens Urbanas em Cidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Vieira e Mosley: Ed. PROURB, 2006. p.17-32.

BORSAGLI, Alessandro. **Rios Invisíveis da Metrópole Mineira.** Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2016.

CALLAI, H. C. Aprendizagem e Ensino: Uma aproximação Necessária a aula de Geografia. In: Maria Ivaine Tonini *et al.* **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMPOS, Margarida de C.; NASCIMENTO JR., Lindberg. BNCC de Geografia do Ensino Fundamental e as Contradições para uma Educação Decolonial e Antirracista. **Educação em Revista:** Belo Horizonte, v.40, e46128, 2024.

CARBONE, Amanda. **O Futuro das Cidades:** Um Olhar Emergente para os Rios Urbanos e a Infraestrutura Verde. Jornal da USP. 25 nov. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/o-futuro-das-cidades-um-olhar-emergente-para-os-rios-urbanos-e-a-infraestrutura-verde/. Acesso em: 6 jan. 2025.

CARNEIRO, Paulo Roberto Ferreira; MIGUEZ, Marcelo Gomes. **Controle de Inundações em Bacias Hidrográficas Metropolitanas.** São Paulo: Annablume, 2011. 1ª Ed. 300 p.

COSTA, Lúcia Maria Sá Antunes. Rios Urbanos de Desenho da Paisagem. In: COSTA, Lúcia M. S. A (Org.). **Rios e Paisagens Urbanas em Cidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Vieira e Mosley: Ed. PROURB, 2006. p.09-15.

CUNHA, S. B. da. Rios desnaturalizados. In. BARBOSA, Jorge L.; LIMONAD, Ester. (Org.). **Ordenamento Territorial e Ambiental**. Niteroi: Editora da UFF, 2012. Cap. 8. p. 171-191.

GIROTTO, Eduardo D. Dos PCNs a BNCC: O Ensino de Geografia sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GOMES, Viviane C. F. A Questão Ambiental no Ensino de Geografia: Da Relação Sociedade-Natureza as Possibilidades de Leitura Crítica do Espaço. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 382-399, jan./jun., 2017.

GORSKI, Maria C. **Rios e Cidades:** Ruptura e Reconciliação. São Paulo: Editora Senac, 2010. Fls. 300.

GOULART, Ligia B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: Maria Ivaine Tonini *et al.* **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre:

Mediação, 2014.
LIMA, Eduardo. **Carlos Nobre:** Se Continuarmos com Emissões, Fenômenos Climáticos serão mais Extremos. Le Monde Diplomatique Brasil. 11 de outubro de 2023. (ed. online).
MARÇAL, M. S.; CASTRO, A. O. C. de; LIMA, R. N. de S. Geomorfologia Fluvial de Gestão de Rios no Brasil. In.: CARVALHO JUNIOR, O. B. de. **Revisões de Literatura da Geomorfologia do Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2022. Cap. 9, p. 240-264.
MARENGO, José A. **Mudanças Climáticas Globais e seus Efeitos sobre a Biodiversidade:** caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI / José A. Marengo – Brasília: MMA, 2007. 2a edição. 212 p.: il. color; 21 cm. (Série Biodiversidade, v. 26)
MARENGO, José A. **Mudanças Climáticas, Impactos e Políticas Públicas para Reduzir Impactos.** 2019. ANO 05, Nº12, "Diálogos do Antropoceno". Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/mudancas-climaticas-impactos-e-politicas-publicas-para-reduzir-impactos/. Acesso em: 07 jan. 2025.
MARQUES FILHO, Luiz C. **Capitalismo e Colapso Ambiental.** Campinas, SP: Unicamp, 2018. 3ª ed. revista. 735p.
MARTINS, Rosa E. M. W. A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI. In.: Maria Ivaine Tonini *et al.* **O ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 3ª reimp. da 2 ed.
PEREZ, F. F. G. La Enseñanza de la Geografía y sus Posibilidades en el Curriculum. In: Maria Ivaine Tonini *et al.* **O ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
PINTO, Francisco R.; CARNEIRO, Rosalvo N. O Ensino de Geografia no Século XXI: Práticas e Desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019.
SANTOS, Milton; SILVEIRA, María L. **O Brasil:** Território e Sociedade no Início do Século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008. 10ª ed.
SILVA, Izabelle C. G. da.; SCHEER, Marcia A. P. da S. A Dicotomia entre a Geografia Física e Humana na BNCC (2018): Uma Possível Aproximação a partir do Conceito de Sistema GTP (Geossistema, Território e Paisagem). **Ciência Geográfica** - Bauru - Ano XXVII - Vol. XXVII - (3): Janeiro/Dezembro - 2023.
SILVA, Juliana C. de A. da.; PORTO, Monica F. do A. Requalificação de Rios Urbanos no Âmbito da Renaturalização, da Revitalização e da Recuperação. **Labor & Eng.**, Campinas, SP, v.14, 1-19, e020001, 2020 — ISSN 2176-8846.
STRAFORINI, R. O currículo de geografia no ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e vivenciar o que se pratica. In: Maria Ivaine Tonini *et al.* **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.
SILVERWOOD-COPE, K. de O.; VILLARROEL, L. C. L.; SERKEIS, A. P. M.; KAMBER, A. **Mudanças Climáticas.** Brasília: MMA, 2011, 32P.
TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. (Tradução: Lívia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2012. 343p.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4172

O CARÁTER DO HUMANO DA GEOGRAFIA HUMANISTA: UMA CRÍTICA

THE HUMAN CHARACTER OF HUMANIST GEOGRAPHY: A CRITIQUE

EL CARÁCTER HUMANO DE LA GEOGRAFÍA HUMANISTA: UNA CRÍTICA

Cecília Cardoso Teixeira de Almeida[1]
0009-0000-0321-503X
cilicardoso@uol.com.br

Jorge Luiz Barcellos da Silva[2]
0000-0001-5135-6363
jorge.barcellos@unifesp.br

Elvio Rodrigues Martins[3]
0000-0002-2438-0736
elmartins@usp.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Geógrafa (USP), Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNIFESP. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0321-503X. E-mail: cilicardoso@uol.com.br.
2 Licenciado em Geografia (UFRGS). Professor no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNIFESP. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5135-6363. E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br.
3 Licenciado em Geografia (UFRGS). Professor no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana PPGH/USP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2438-0736. E-mail: elmartins@usp.br.

Artigo recebido em fevereiro de 2025 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O propósito desse trabalho é refletir sobre a natureza da Geografia do cotidiano, seu impacto sobre a existência, tendo como perspectiva a análise ontológica. Articulam-se na reflexão o plano ideológico representado pela noção de direito e cidadania, responsável pela legitimidade do cotidiano, a dicotomia sociedade/natureza, o caráter na alienação e do estranhamento. Frente a isso, a reflexão aponta para o desenvolvimento de uma consciência que aponte para a reconquista da Geografia, tendo a arte como uma de suas principais armas.

Palavras-chave: Alienação. Geografia. Cotidiano. Indivíduo. Ontologia.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to reflect on the nature of the Geography of everyday life, its impact on existence, from the perspective of ontological analysis. The ideological plane represented by the notion of rights and citizenship, responsible for the legitimacy of everyday life, the dichotomy between society and nature, the character of alienation and estrangement are articulated in the reflection. In view of this, the reflection points to the development of a consciousness that points to the reconquest of Geography, with art as one of its main weapons.

Keywords: Alienation. Geography. Everyday life. Individual. Ontology.

RESUMEN: El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la naturaleza de la Geografía de la vida cotidiana, su impacto en la existencia, desde la perspectiva del análisis ontológico. El plano ideológico representado por la noción de derecho y ciudadanía, responsable de la legitimidad de la vida cotidiana, la dicotomía sociedad/naturaleza, el carácter de alienación y extrañamiento se articulan en la reflexión. Frente a esto, la reflexión apunta al desarrollo de una conciencia que apunta a la reconquista de la Geografía, teniendo al arte como una de sus principales armas.

Palabras clave: Alienación. Geografía. Vida cotidiana. Individuo. Ontología.

INTRODUÇÃO[4]

Fala-se hoje em direito humano à cidade e até mesmo em direito humano à natureza. E tudo para se reunir no direito à cidadania. Tudo isso parece invadir o cotidiano da maioria dos indivíduos. A condição do direito em se caracterizar por ser "humano" soa redundante, mesmo que supostamente apelássemos para a possibilidade de supor outras formas a priori de direito, como, por exemplo direito natural. Porém, a pergunta que seria necessária é se o humano guarda em si a possibilidade de fundamentar o que se denominaria de direito.

O termo "direito" parece indicar uma disciplinarização, uma legalidade da vida social considerando a diversidade de interesses de cada pessoa, de maneira que essa condição em sua ausência, representaria uma indefinição de caráter organização e social, e, por decorrência, o sentimento de insegurança de cada pessoa.

Por si só, essa suposição atrela a noção do direito a seu fundamento social e, portanto, processual, ou seja, significa que depende da processualidade histórica (quando) e geográfica (onde), pressupondo com isso que se trate de regras sociais que não se estabelecem de forma absoluta. E, isso, ainda que em si, o direito busque se fazer absoluto e incondicional, não raro, busque como fundamento, o que é externo ao humano.

Enfim, o direito significaria garantias asseguradas a cada um, no pleno exercício de suas existências, na busca de um existir o mais pleno possível. E o exercício do existir exige uma Geografia que o fundamente, o que poderíamos denominar de Geografia do cotidiano. Frente a isso, nos vemos na necessidade de examinarmos o que se entende como "existência plena", tanto quanto avaliar o caráter dessa Geografia do cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

A existência plena se dá na realização e construção do humano, que aqui surge não como adjetivo, mas como substantivo "o humano". É substantivo por ser a nossa essência ontológica definidora, onde o homem não se reduz ao biológico (natureza), e nem à soma de natureza e cultura. Partindo do pressuposto que, - desde a raiz mais profunda, o humano se faz mundo -, o que neste mundo se constitui, se faz como fundamento do humano, por justamente se estabelecer, pela apropriação do homem.

Dentro desta perspectiva, não faz sentido falar de direito humano à natureza, posto que assim entendido teríamos uma dicotomia entre natureza e aquilo que seria próprio e exclusivo do homem. A necessidade de afirmar direito humano e, somado a isso, direito à natureza, denuncia uma amputação da existência fundamentada na alienação (Marx, 1993).

Mas para chegar nesse ponto, um fundamento, de suma importância, deve ser destacado. Trata-se de buscar o processo no qual a subjetividade tem sua origem e está inserida. Por aqui queremos afirmar que ao observarmos a subjetividade, essa observação não se esgota na subjetividade mesma, já que, tomada exclusivamente por si mesma, apresente um limite a seu entendimento. Isolar a subjetividade de um processo maior ao qual ela pertence, significa simplesmente observar a subjetividade como se fosse princípio de si mesma e se auto constituísse.

Ao observarmos o conteúdo perceptivo, enquanto experiência individual, sua importância está acima de qualquer necessidade de justificativa de legitimidade. Trata-se da importância da vivência pessoal. Mas se nada é dito para além disso, representa dar as costas à realidade na qual a percepção tem sua origem, ou seja, ignorar a necessidade de uma consciência em relação aos elementos constitutivos do mundo onde o viver se realiza, elementos que são fundamentais e determinantes na experiência pessoal. Também não é suficiente anunciar o princípio de intencionalidade que alimenta a conduta do pensamento. A intencionalidade não emerge no pensamento como que por geração espontânea. E como se verá, ao analisarmos os elementos principais do processo em que a subjetividade se vê inserida, a experiência pessoal se revelará política, em toda sua extensão.

De saída, temos que considerar que a subjetividade não esgota a realidade do sujeito, ou seja, tudo que possa ser dito do sujeito não se esgota no exame da subjetividade, em si. Absorver a realidade enquanto fenômeno, e posteriormente pôr a realidade entre parênteses, restringindo-se apenas ao fenomênico, representa sustentar a perspectiva de que, tudo que possa ser dito, se restringe ao fenômeno. Trata-se de uma postura possível, sem dúvida, mas para sustentá-la, se faz necessário um ato voluntário de ignorância. E, em nada atenua considerar a relação do corpo com a realidade objetiva, apenas do ponto de vista de uma fenomenologia da percepção. Pois a percepção e o fenomênico não são suficientes para revelar a essência dos processos no qual a subjetividade encontra sua qualidade e raiz.

Nessa direção, nem a percepção em si, e nem o corpo nesse contexto perceptivo, podem ser tomados como ações que se explicam por si mesmas, e da mesma forma que a subjetividade, integram

um processo maior. O humanismo se esvazia de importância quando se detém nesse ponto. A percepção fenomênica é início, ou parte daquilo que devemos considerar na construção da subjetividade, e não um ponto de chegada. E insistimos, na raiz desse entendimento reside a ontologia. Ou seja, considerar a subjetividade como princípio de si mesma, não só dá ensejo a uma perspectiva metafísica, que ancora toda a realidade numa essencialidade do tipo *generatio aequivoca,* tanto quanto fundamenta uma concepção de homem do ponto de vista ontológico.

Mas, o que considerar, na constituição da subjetividade, que nos revele o fato de que, ela não esgota a realidade do sujeito e nem é princípio de si mesma? Três aspectos devemos considerar: a condição particular de cada indivíduo, e, portanto, uma unidade entre o universal e o singular; a importância da universalidade na constituição da subjetividade; e, por fim, o que entendemos por apropriação do objeto.

Do universal podemos dizer que ele representa o sentido que garante acessar os nexos estruturantes da realidade. É na identificação do universal que devemos concentrar esforços, pois é nele que assentada a possibilidade de entendermos a totalidade. Quando nos referimos a totalidade, não estamos pré-estabelecendo o que ela seja, ou supondo vagamente uma unicidade de toda a realidade.

A unicidade da realidade encontra na universalidade *parte* de sua constituição, porém, do ponto de vista do que aqui nos interessa, ela, a universalidade, é a essência do fundamento humano da realidade, uma vez que pela via do sentido, permite ver o nexo estruturante entre a objetividade e a subjetividade.

A universalidade, no papel do sentido, se alimenta da relação entre sujeito e objeto, quando dá o contexto em que a relação se realiza, - *o onde*. Por isso, é absolutamente fundamental, analisar e compreender os elementos que constituem e permitem que a relação ocorra; *a relação* está no centro das nossas preocupações aqui.

Entre esses aspectos, está o fato de que a compreensão do sujeito se vê emersa num ato objetivo, dado na relação. E se a compreensão tem início na percepção, nem mesmo essa pode ser isolada, dado que ela enseja necessariamente o corpo e, esse por sua vez, está inserido no ato de compreensão objetiva. Se a compreensão tem início na percepção, essa está dentro da apropriação. Mas, antes de passarmos a essa, devemos responder onde se fundamenta a universalidade.

A universalidade se fundamenta na condição humano genérica, presente na produção e reprodução na humanidade do homem. É fundamental ter clareza do significado da produção, nesse contexto. A produção aqui está relacionada ao que muito bem sintetizou Marcuse, nessa passagem:

> na produção, elaboração e apropriação do mundo objetivo, o homem dá a si mesmo sua própria realidade, na medida em que sua relação com o objeto é exatamente a afirmação da realidade humana (Marcuse, 1972, p. 32).

Produção, elaboração e apropriação são, em realidade, o onde a relação sujeito/objeto acontece. Portanto, a realidade humana envolve a constituição da subjetividade pela via da realização do objeto enquanto objeto, ou, exatamente de outro lado, a confirmação do objeto pela via da afirmação da subjetividade. Frente a isso, há a necessidade de identificar qual o sentido instalado na produção e reprodução que, por sua vez, só se revela se observarmos em que medida o sujeito faz do objeto, factivelmente *seu* objeto. Essa observação só pode ser feita se, envolvermos a condição humano genérica que consagra o homem enquanto um ente social.

Portanto, no contexto das relações sociais, a finalidade da reprodução se instala mediante um sentido, onde duas possibilidades são possíveis: ou o sujeito encontra sua realização no objeto, no sentido de ser *seu* objeto, sua objetivação; ou, nesse processo, perde o domínio sobre a relação com o objeto, estabelecendo com esse, uma relação de estranhamento, uma vez que o objeto lhe é alienado. *A constituição da universalidade, construtora dos nexos estruturantes da realidade, está exatamente aqui, em uma dessas duas possibilidades.*

Assim, é impossível entender a percepção e a constituição da subjetividade, se desconsiderarmos as relações sociais de produção, uma vez que o ato perceptivo e a própria subjetividade pertencem a produção. E insistimos aqui: falar de produção é dar conta que a apropriação significa uma unidade de ação, reunindo simultaneamente, um ato subjetivo e um ato objetivo. Simultaneidade essa, que ainda funda a subjetividade e a objetividade, onde tudo se cria criando, se funda fundando. *Onde nós somos nossas criações*. Onde um ente encontra seu ser, fora de si. Abstrair tal dado, equivale a desconsiderar a inserção objetiva do sujeito nas circunstâncias em que se dão o conjunto das relações sociais.

Tanto, construção como destruição do humano se dão nesse contexto, entendendo por destruição, o processo no qual não somos nossas criações. Trata-se da perda do objeto e sua conversão em coisa, porque perdemos o sentido da objetivação como realização do humano. Donde, se estabelece uma subjetividade alienada.

Trata-se de uma posição que toma a subjetividade como autônoma ante todo esse processo de produção e reprodução alienada do objeto, desconsiderando o fato de que, todo e cada indivíduo guarda em si, essa universalidade na constituição de sua condição particular.

Eis um ponto importante: o indivíduo é o todo, ou um todo. Sua singularidade única se mostra particular, porque vive em meio a universalidade. A subjetividade de cada um, em sua singularidade, não pode se isolar da universalidade. A singularidade só se faz como singularidade porque está diante da universalidade. Esse confronto entre universalidade e singularidade, é a fonte da criação, da reação, da transcendência, o confronto entre o contingente (a singularidade) e o necessário (o universal). Tudo encontra a síntese no particular.

Contudo, quando a subjetividade se faz no contexto da alienação, a singularidade é sufocada, o que significa, que do ponto de vista ontológico, o homem se vê alienado de si mesmo. Aspectos como identidade e pertencimento, perdem sua legitimidade ontológica, nessa inter-relação de circunstâncias. Se a identidade e o pertencimento se fazem presentes enquanto manifestação da subjetividade alienada, o praticam pela via do fetichismo, ou seja, uma apropriação apenas simbólica e inteiramente despida do necessário fundamento objetivo.

O universal é o sentido, o nexo estruturante do mundo, onde cada indivíduo se configura de forma particular. O indivíduo reage objetiva e subjetivamente simultaneamente, reproduzindo a objetividade e desenvolvendo sua subjetividade. Portanto, se o sentido se mostra sem sentido, ou seja, se o nexo estruturante do mundo se dá nos termos da alienação, a subjetividade não pode escapar dessa condição.

Como elemento prévio à constituição da consciência, a autoconsciência desse processo, não garante a desalienação. Isso só é possível se for acompanhado do ato objetivo de retomada do objeto. Significa redefinir o sentido da relação, do ato de apropriação, de produção e de reprodução.

Direito humano à natureza poderia sugerir a necessidade de tomarmos o corpo em consideração. Porém, o corpo e a sexualidade não se reduzem à natureza, de maneira que encontram seu fundamento próprio, na substância do humano. Por aí também passa a necessidade de afirmarmos o direito à cidade.

Esse direito se faz necessidade quando a cidade tem sua condição caracterizada pelo estranhamento. Porém, sugerimos em perspectiva, algo de maior alcance, ou seja, sugerimos não o direito à cidade e sim a conquista da Geografia. Ou mais exatamente, reconquistar a Geografia do cotidiano, o que nos levaria a plena existência, ou seja, a condição humana, encontraria a Geografia de sua existência plena.

De uma maneira geral, portanto, a necessidade do discurso ideológico de invocar o direito a qualquer coisa (à cidade, à natureza) remete a condição ontológica dominante na constituição do humano hoje. São condições objetivas – que se desdobram na determinação da subjetividade -, (Godelier, 1989), consagradas pela alienação do homem em relação a natureza, do homem em relação ao outro homem, e, por fim do homem em relação a si mesmo. E, tudo isso, marca a natureza do existir cotidiano.

Esta tríplice alienação encontra o referido fundamento objetivo numa práxis sem sentido, ou seja, um processo de apropriação da realidade que não representa a objetivação da humanidade de cada indivíduo. A própria individualidade é aí sacrificada, dando lugar a um egotismo desumano, ou seja, pessoas mais ou menos reduzidas a si mesmas, tendo para si a ideia de que se fazem de forma autônoma e independente. Eis aqui a perda da condição humano genérica.

Há uma exceção a ser observada frente ao afirmado: designa-se *suspensão do cotidiano*, como foi consignado por Agnes Heller. Uma das possibilidades de suspenção do cotidiano, caracterizada pela alienação, são *as atividades que impõem em seu fazer, a supressão provisória do cotidiano. Essa interrupção, veiculada pela ação do indivíduo, se concentra sobre um só objetivo humano-genérico. Esse é o caso da atividade artística, ou,* na esteira de um legado deixado por Antonin Artaud, na indisposição e protesto:

> Protesto contra a ideia separada que se faz da cultura, como se de um lado estivesse a cultura e, do outro, a vida; e como se a verdadeira cultura não fosse um meio apurado de compreender e de exercer a vida (Artaud, 1985, p. 18).

Derivada desta condição alienada, nos deparamos com um paradoxo a ser explorado. À primeira vista, cidade e natureza se mostram antagônicas, ou mais exatamente, pensar a natureza na cidade apontaria para algo a ser preservado diante de uma realidade que faz por eliminá-la. Cuidados com as áreas verdes, lençóis freáticos, ou com a fauna presente em centros citadinos, dão conta de uma natureza sobrevivente cuja necessidade de preservação deve ser alertada. Em resumo, a cidade parece se estabelecer na sua constituição como a negação daquilo que denominamos natureza. Pode-se mesmo dizer que a cidade se caracteriza pela artificialidade.

Essa mesma constatação acompanha o grau de entendimento que os habitantes da cidade têm sobre a relação entre sociedade e natureza. Nos referimos aqui às cidades onde o desenvolvimento urbano da sociedade acha-se em grau acentuado, o que equivale dizer, são aquelas sociedades nas quais, no essencial, a sua reprodução material não considera a temporalidade de reprodução da natureza. São sociedades onde a indústria e o capital financeiro são hegemônicos. Logo, são realidades que a ruralidade recua diante do urbano, e mesmo as atividades agrária se submetem às dinâmicas da indústria e do capital financeiro, levando a realidade da sociedade urbana até esses contextos.

O quadro aqui é de pleno domínio da Geografia urbana, composta por campo e cidade. Mas especialmente nas cidades, seus habitantes pouco têm para si o significado, ou a forma como se desenvolve a relação sociedade/natureza. Para esses, a natureza está mais fora do que dentro da cidade. Esta forma

de entendimento, pode-se dizer que se trata do desdobramento da alienação referida anteriormente, especificamente a alienação do homem em relação a natureza, ou da perda ontológica onde a natureza é o corpo inorgânico do homem. E aqui, podemos atribuir dois papeis para a atividade científica: o da denúncia, provocando a formação de consciência dessa condição; e, principalmente, a necessidade de a arte ser "arte de rua", isto é, ter na própria Geografia a matéria-prima do fazer artístico.

Mas, o paradoxo referido anteriormente está no fato de que, a par esse precário entendimento, nunca em situação histórica anterior, uma sociedade intensificou tanto sua relação com a natureza. A própria Geografia urbana é expressão desse fato. A cidade endogenamente, e para além dela, mostra uma Geografia, - a Geografia urbana -, onde a natureza é apropriada pela sociedade. A cidade como meio técnico, como diria George Friedmann (1968), necessita de uma enorme quantidade de matérias-primas, tanto quanto, para além dela, submete outros lugares a suas exigências. Para exemplificar, este é o caso da discussão sobre as matrizes energéticas (Lévequê, 2001).

A Geografia de que constitui a cidade sofre permanentes transformações e junto com elas, as manifestações de arte nas ruas assumem diversas modalidades. Independente que possa ser o julgamento da crítica estética, daquela que busca enquadrar essas manifestações numa escala binária entre ser ou não de boa qualidade, ou, se trate ou não de arte, o espírito criativo e acuado dos habitantes citadinos se propaga, mão contrária ao desempenho crítico, extravasando-o.

Novos grupos de criações artísticas nascem e acabam todos os dias. Eles demonstram a rebelião de uma subjetividade constrangida pelas condições alienadas em que se instauram a vida cotidiana individual e coletiva e sentem a necessidade de inscrevê-las nas ruas, nos faróis, nos muros, nos postes e prédios, para enfim se fazerem ver, ouvir e sentir. Reivindicam a apropriação da Geografia da cidade, na medida que é ela a sua morada, o lugar das vivências interindividuais, das experiências de trabalho, da prometida e não cumprida fruição.

De outro lado, os indivíduos habitantes do cotidiano não dispõem de tempo nem de possibilidades de se integrarem como unidade, isto é, de exercerem a inteireza de qualquer de suas características ou qualidades e com todo o vigor e intensidade de que dispõem. E, isso se dá em função de ser esta uma espaço-temporalidade onde predomina o espontaneísmo, cujas características proíbem o uso integral de cada particularidade individual.

Diferente do que se espera de comportamentos espontâneos, aqui se trata de ações profundamente mecanizadas, confinadas no compasso acelerado imposto pelas distintas demandas, respostas a diversas situações, ao longo de um só dia. Ou seja, são revides espontâneos e condicionados, um espontaneísmo programado.

Ao mesmo tempo, esses mesmos indivíduos desintegrados têm contato com as necessidades sociais através de suas próprias carências e desejos. Como afirma Heller:

> As necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidade do Eu. (...) A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do Eu. (...) A teleologia da particularidade orienta-se – sempre para a própria particularidade, ou seja, para o indivíduo (Heller, 1992, p. 20-21).

Misturando-se às necessidades materiais de sobrevivência, muitos desposam o desejo de liberdade, de libertar sua expressão particular, suas qualidades únicas e sem igual ("unicidade" e "irrepetibilidade" - Heller,1992; pg.20). E, nesse desejo convocam todas as suas energias na realização de algum feito que

possa permanecer como marca da cidade. Importante ressalvar que esses desejos e feitos ocorrem, mas que não necessariamente requerem uma assunção consciente das condições alienadas em que se encontram, tampouco rompem com o fazer cotidiano. Tem-se aqui, um anseio, muitas vezes compartilhado, de se *pôr aí,* efetivamente no mundo, mas que ainda não supera a cotidianidade.

E novamente segundo Heller, a arte e a ciência, entre outras, são atividades que permitem a saída ou a elevação do cotidiano, por predisporem resultados duradouros voltados para o humano-genérico, rompendo com a imediaticidade e com o enfoque particular-individual do dia a dia.

> O homem é um ser genérico, não só no sentido de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como adas outras coisas), mas também (...) no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser universal, e, portanto, livre (Marx, 1997, p. 163).

O homem é um ser genérico porque somente ele tem consciência de si mesmo como sujeito e como portador de uma espécie. E, insiste,

> devido ao fato de a consciência genérica definir a natureza do homem, este só vive e atua autenticamente (isto é, de acordo com a própria natureza) quando vive e age deliberadamente como um se genérico, quer dizer como ser social (Heller, 1992, p. 45).

Essa tendência de egresso privilegiada tanto pela arte quanto pela ciência se justifica por significarem, respectivamente, autoconsciência e memória humanas ao colocarem de lado a teleologia imediata, pertinente ao indivíduo (desantropocêntricas).

Ao mesmo tempo que o cotidiano é o lugar da particularidade individual constitui também o local onde essa particularidade não pode ser experimentada integralmente. Parece uma contradição, mas em verdade aponta para o processo de fragmentação dos indivíduos dispersados pela variedade de papéis e funções a que tem de acatar.

Daí a importância de atingir o humano-genérico porque só pela homogeneização da heterogeneidade cotidiana, se faz sentir toda a sua particularidade e não mais fragmentos dela.

Como dito, o meio para acessar o humano genérico e superar a particularidade individual está na homogeneização das condições próprias ao cotidiano, na contramão de seus atributos. Vejamos do que se trata.

A homogeneização é a contrapartida da heterogeneidade cotidiana que diz respeito ao uso de todas as capacidades humanas dispersas em várias atividades, em um apenas um dia. O cotidiano é o lugar desse "homem inteiro" (Heller) que, não se vale da inteireza de sua capacidade, tomada em uma só direção. Para que a homogeneização se dê, será preciso usar *de toda a concentração e de toda a capacidade* em apenas uma ação, abandonando todas as demais que requerem a rotina, como assinalado anteriormente.

Mas a concentração em uma só atividade e a interrupção de qualquer outra é insuficiente para a homogeneização aludida. Será necessário também o emprego da inteireza da individualidade, a ponto que se esvaneça na conclusão do empreendimento escolhido conscientemente.

Portanto, o processo de homogeneização constitui uma excepcionalidade para a maior parte das pessoas; não são todos os que almejam o humano genérico ou tem as condições para tanto. Moral, política, ciência e arte são esferas de ações cujos protagonistas as terão como atividade básica

e principal, como elemento fundante do sentido de suas vidas pessoais. Atividade sem a qual, o indivíduo que a tenha escolhido, não se possa conceber, nem conceber o mundo no qual está.

> Tão-somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global (Heller, 1992, p. 29).

De modo algum, significa que nessas esferas de atividades estejam asseguradas a intenção ou orientação apontada para o humano-genérico. Pelo contrário, muitos são os casos na história que fazem uso desse teor, em causa própria, extraindo vantagens, em nome de um coletivo. Basta lembrar as decisões e omissões políticas no recente cenário de pandemia no Brasil e no mundo.

Ainda assim, vale a reflexão e o interesse em estabelecer as ligações entre o novo, a criação, a superação do cotidiano e a desalienação como possibilidades humanas de conferir a apropriação das condições geográficas da cidade, por aqueles que a habitam.

O ato criativo na direção do humano genérico e, portanto, a partir da homogeneização, se caracteriza por esse triplo ingrediente: colocar-se inteiramente, em ato e em pensamento, ultrapassar a teleologia dada pela particularidade e deixar-se levar até o resultado.

> O artista parece guiado por uma mão invisível de tal modo que produz em sua obra algo diverso daquilo se propunha produzir; é arrastado pela força da objetividade que extirpa da sua criação tudo aquilo que, em seu projeto, pertencia ainda ao individual-particular. com frequência (Heller, 1985, p. 29).

Donde a relevância das construções artísticas que possam oportunizar essa experiência, ainda que não premeditada, e, por isso, a inerência de seu caráter excepcional (Heller).

Assim, na direção de compreender os significados das criações artísticas de rua, de imediato sobrevém, abordá- las como respostas às formas de dominação inscritas na Geografia de nossas práticas sociais, diante a ampliação continuada da alienação.

Por outro lado, a cidade não pertence aos indivíduos que nela habitam, ou seja, a eles não concerne seu próprio corpo vital, - nem a natureza enquanto corpo inorgânico tampouco como realidade que a eles se posta como objeto. Isso significa a perda da dimensão relacional com outros indivíduos na configuração geográfica citadina e campesina. Não lhes compete o próximo nem o distante. Não lhes cabem, nem o outro, nem a sociedade. Disso decorre uma atitude passiva que Axel Honnet (2018) denomina por contemplação.

A contemplação tomada pelo autor não tem o sentido de introspecção teórica, de reflexão duradoura e acurada sobre o mundo, mas de indiferença passiva. Indica que o indivíduo enquanto agente (e depositário) da história (e de uma Geografia) não se deixa afetar pelos acontecimentos:

> corresponde a um comportamento meramente contemplativo em cuja perspectiva o mundo circundante natural, o mundo das relações sociais e os próprios potenciais constitutivos da personalidade seriam apreendidos apenas com indiferença e de um modo neutro (Honneth, 2018, p. 12).

Onde jaz o perigo dessa ausência de reconhecimento e de identificação, porque o equacionamento da vida pessoal em sociedade e na cidade, passa reto pela história e pela Geografia como se inexistissem as ações humanas de transformação, como se tivessem nascido espontaneamente. Resulta que a capacidade de mudança inerente ao humano através do novo, passa a pertencer ao passado e não mais ao presente, como potencialidade. Fica aqui revelada toda a extensão política da experiência pessoal.

Diante disso, a alienação pode ser tomada como o centro motor da percepção e do ajuizamento, parâmetro presente e invisível sobre o qual se dão as relações dos indivíduos com o mundo e no cotidiano. Mas os atos humanos mesmo que no dia a dia, buscam o novo. Não há um dia igual ao outro e esse dado é sintoma dessa procura incessante, inconsciente e absolutamente própria ao homem.

Os atos têm sujeito e tem objeto. A trama entre ação e compreensão humanas se dá porque sujeito e objeto estão irredutivelmente cravados no ato que persegue esse novo. Donde a necessidade consciente ou não de criar.

> O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo externo sensível. (...) a natureza fornece os meios de existência do trabalho, no sentido de que o trabalho não pode viver sem objetos, nos quais se exercita, de igual modo ela proporciona (...) os meios de existência física do próprio trabalhador" (Marx, 1993, p. 160).

Ainda, sobre a suspensão cotidiana, é preciso salientar. Tal processo se dá apenas pelo espaço de tempo envolvido na própria atividade. Depois disso, volta-se ao cotidiano, irreparavelmente. Então, qual seria o ganho para os indivíduos que a experimentam? De acordo com Heller, há um enriquecimento, uma ampliação na visão de conjunto sobre o mundo. Ocorre uma aproximação maior e mais intensa consigo mesmo, com os demais indivíduos e com a capacidade particular de fazer e de se apropriar, como agente desse feito. Em outras palavras, representa uma experiência em oposição àquela que conta com o comportamento indiferente, passivo e repetitivo da vida diária. Entretanto, há que se ressaltar, é inevitável que esse mesmo indivíduo deixe de retornar à vida cotidiana ainda que agora marcado por essa vivência que o locupletou. O cotidiano prossegue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVISÓRIAS)

Conquistar o humano para além dos discursos de cidadania, de raça, de gênero e de classe tem como via de acesso o próprio ato humano na práxis, a criação do novo, mas calcada numa espécie de transcendência das condições dadas, semelhante a suspensão do cotidiano, o que em si, representa um grande desafio.

Porém, por mais intenso que tudo possa ser, tudo aponta para um distanciamento do humano, ou melhor o humano se vê aqui subordinado, pode-se dizer convertido em desumano. Toda a Geografia é fruto do processo de apropriação da natureza feito por uma sociedade, mas neste contexto se revela distópica. A Geografia passa a ser o fundamento do desenvolvimento de uma existência onde a sua não superação e a necessidade de conquista, remete a vida de cada indivíduo a uma luta por direitos. A questão aqui é saber quais são os limites possíveis a serem alcançados por esta luta. Em resumo: criar é da condição do humano, diz respeito àquilo que nos diferencia, nos singulariza ontologicamente, portanto reconquistar a Geografia é recriar para nós a Geografia de nossas vidas.

NOTA

4 Este texto dá continuidade às reflexões intituladas *A Conquista do Humano na Geografia e o Papel da Criação* apresentadas no VII Encontro Humanístico Multidisciplinar e VI Congresso Latino Americano em Estudos Humanísticos Multidisciplinares, 2021.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**, São Paulo: Max Limonad, 1985.
FRIEDMANN, George. **7 Estudos Sobre o Homem e a Técnica.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
GODELIER, Maurice**. Lo Ideal y lo material**. Espanha: Editorial Taurus, 1989.
HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
HELLER, A. **La Revolución de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1982.
HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1987.
HONNETH, Alex. **Reificação:** Um estudo da teoria do reconhecimento.São Paulo: Editora da UNESP, 2018.
LÉVEQUÊ, Christian. **Ecologia:** do ecossistema à biosfera. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 1993.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4173

EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA

THE TREATMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COMMUNITY GEOGRAPHICAL EDUCATION

O TRATAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

José Armando Santiago Rivera[1]
0000-0002-2355-0238
jasantiar@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Universidad de los Andes (Venezuela) - Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2355-0238. E-mails: jasantiar@yahoo.com / jasantiar@gmail.com.

Artigo recebido em agosto de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMEN: El propósito es explicar el tratamiento de la educación ambiental en la enseñanza geográfica. Al respecto, se asume la usual ocurrencia de complicadas situaciones divulgadas como eventos imprevistos, catastróficos y adversos reveladores del comportamiento ambiental con notables efectos geográficos en las comunidades. Esta enrevesada realidad amerita de un proceso con iniciativas pedagógicas y didácticas convenientes para preservar las condiciones naturales de los territorios, como tarea de la enseñanza de la geografía en la escuela. Considerar este objeto de estudio, significó metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica que facilitó explicar la situación ambiental, la educación ambiental renovada, la enseñanza geográfica y la educación ambiental. Concluye al destacar la importancia asignada la enseñanza geográfica para fomentar la educación ambiental, con procesos de enseñanza y aprendizaje sustentados en la investigación de acento constructivo y crítico, además aporta fundamentos con el propósito de mejorar la calidad formativa de la geografía en la escuela.

Palabras clave: Educación ambiental. Enseñanza geográfica. Práctica escolar cotidiana.

Abstract: The purpose is to explain the treatment of environmental education in geographical teaching. In this regard, the usual occurrence of complicated situations disclosed as unforeseen, catastrophic and adverse events revealing environmental behavior with notable geographical effects on the communities is assumed. This convoluted reality deserves a process with appropriate pedagogical and didactic initiatives to preserve the natural conditions of the territories, as a task of teaching geography in school. Considering this object of study, methodologically, meant carrying out a bibliographic review that facilitated explaining the environmental situation, renewed environmental education, geographical teaching and environmental education. It concludes by highlighting the importance assigned to geographical teaching to promote environmental education, with teaching and learning processes supported by research with a constructive and critical emphasis, and also provides foundations with the purpose of improving the educational quality of geography in school.

Keywords: Environmental education. Geographic teaching. Everyday school practice.

RESUMO: O objetivo é explicar o tratamento da educação ambiental no ensino de geografia. Neste sentido, assume-se a habitual ocorrência de situações complicadas reveladas como acontecimentos imprevistos, catastróficos e adversos reveladores de comportamentos ambientais com notáveis efeitos geográficos nas comunidades. Esta complicada realidade merece um processo com iniciativas pedagógicas e didáticas adequadas para preservar as condições naturais dos territórios, como tarefa do ensino de geografia na escola. Considerar este objeto de estudo, metodologicamente, significou realizar uma revisão bibliográfica que facilitou a explicação da situação ambiental, a educação ambiental renovada, o ensino geográfico e a educação ambiental. Conclui destacando a importância atribuída ao ensino geográfico para a promoção da educação ambiental, com processos de ensino e aprendizagem apoiados em pesquisas com ênfase construtiva e crítica, e também fornece fundamentos com o propósito de melhorar a qualidade educacional da geografia na escola.

Palavras-chave: Educação ambiental. Ensino geográfico. Cotidiano escolar.

INTRODUCCIÓN

Ante las problemáticas ecológicas, ambientales y geográficas desestabilizadoras de las condiciones del mundo globalizado, es ineludible asumir su reflexión con el propósito de alfabetizar a los ciudadanos sobre la necesidad de comprender las razones del desequilibrio del sistema natural en el mundo globalizado. Se trata de una realidad complicada, difícil y compleja que amerita de explicaciones críticas y constructivas ante su nefasta ocurrencia.

Precisamente, vale destacar su exposición diaria en la acción comunicacional mostrado como el contratiempo ambiental, cuyo origen equivocadamente es adjudicado a la naturaleza, con la calificación de desastres naturales. Pero en lo real, la causalidad obedece a la intervención irracional del capitalismo, al pretender en forma devastadora y agresiva, obtener los beneficios económicos de los territorios y afectar el equilibrio natural a escala global.

Estos acontecimientos han sido motivo de variadas perspectivas lo expuesto en planteamientos con conocimientos y prácticas que sustentadas en opciones de cambio y transformación, han planteado la exigencia de la renovación de la formación ambiental y geográfica. En esta gestión, se promueven iniciativas pedagógicas y didácticas sensibilizadoras de comportamientos humanizadores y afecto a la naturaleza.

Por tanto, ante la frecuencia de la intervención irracional del capital en la labor por acumular riqueza, es inevitable reconocer la presencia del deterioro ecológico y ambiental, como un ineludible desafío para la sociedad contemporánea. Eso implica considerar en la formación escolar, la exigencia de promover la educación ambiental con la capacidad de alfabetizar el fomento de la cultura ecológica, como tarea fundamental de la enseñanza geográfica. .

Así, la formación de los ciudadanos se debe realizar, a partir del estudio analítico e interpretativo de las condiciones geográficas del lugar. En eso, es apremiante proponer procesos de enseñanza y aprendizaje animadores del acento activo, reflexivo, participativo y protagónico de la comunidad, con el propósito estimular la conciencia de un ambiente sano y potenciar la formación ambientalista.

Eso ha motivado realizar una consulta bibliográfica para recurrir a referencias que han facilitado estructurar una explicación sobre la educación ambiental como propósito fundamental a desarrollar por la geografía en el trabajo escolar cotidiano. De allí la pretensión de aportar fundamentos teóricos y metodológicos de acento explicativo constructivo y contribuir con la formación educativa ambiental comunitaria desde la escuela.

Desde este planteamiento pedagógico, se propone la reflexión sobre las temáticas ambientales como objeto de estudio en el tratamiento formativo de la enseñanza geográfica. Significa indudablemente avanzar desde la transmisión del contenido programático hacia la comprensión de las dificultades ambientales de los lugares, como efecto epistémico de la investigación activa y protagónica sobre la dinámica territorial.

LA SITUACIÓN AMBIENTAL Y LA ENSEÑANZA GEOGRAFÍA

En las explicaciones sobre el deterioro ecológico, ambiental y geográfico, como complicada realidad del mundo contemporáneo, se aprecian en las miradas explicativas la importancia de la gestión de la revolución industrial, durante el lapso del siglo XVIII al siglo XX. Un aspecto destacable es que este acontecimiento histórico fue determinante en intensificar la búsqueda de materias y mercados en las diferentes regiones del planeta.

Inicialmente, el motivo fue conseguir materias primas y sostener el impulso industrial europeo, con el desaforado propósito de identificar los recursos apropiados para consolidar el progreso económico del capital, pero con el acento destructivo del equilibrio natural. Eso obedeció al intenso aprovechamiento de las potencialidades con un uso insensato e ilógico para deteriorar las condiciones ecológicas de los territorios. Al respecto:

> La contaminación ambiental y depredación de los recursos naturales forman parte de los grandes problemas del siglo XXI, aunque sus orígenes son discutidos, se considera a la Primera Revolución Industrial como la época desde la cual se originan la mayor cantidad de emisiones contaminantes (Salas-Canales, 2021, p. 230).

Por cierto, en el inicio del nuevo milenio esta situación ha persistido con circunstancias nefastas, porque el afán destructivo es inocultable y, en consecuencia, la ruptura del equilibrio ecológico, ante el afán por los beneficios económicos, se han destruido territorios ante el propósito de impulsar el progreso y el desarrollo industrial. Esta acción perversa y dañina ha acentuado el deterioro ecológico, en la diversidad territorial globalizada.

Como derivación se reconoce la existencia de la compleja realidad ambiental donde fácilmente se aprecia la ocurrencia de acontecimientos catastróficos en comunidades, como actos indicadores de la ruptura del sistema natural. Aunque actualmente, los mecanismos para intervenir la naturaleza, se han hecho más sofisticados, pero los efectos son malignos y nocivos. Eso implica que el deterioro ecológico y ambiental ha avanzado en forma agresiva.

Precisamente, en la opinión de Cumba (2020) esta situación es motivo de la atención mediática y de las redes sociales al facilitar que la colectividad esté informada sobre la frecuencia de eventos de acento ofensivo, destructor y desestabilizador. Aunque en los medios el propósito es ofrecer los sucesos como espectáculo atractivo y fomentar el interés en la audiencia sobre estos fenómenos cada vez más interesantes por su particular comportamiento.

Al considerar esta situación informativa, como escenario los hechos ambientales, Niranjan (2000) destacó en su momento que esta circunstancia, ha alcanzado revelar la angustiante preocupación social, porque los incidentes son cada vez más catastróficos y las consecuencias económicas, son demasiado pronunciadas; es decir, desde la condición de distracción, ha emergido la inquietud ante el complicado deterioro de lo natural.

Esta situación ha adquirido en los ámbitos comunitarios importancia dados los riesgos originados por la presencia imprevista de corrientes de agua de crecido caudal, las lluvias copiosas, la acumulación de basura, la frecuencia de ruidos molestos, la destrucción de viviendas por deslaves y los deslizamientos de tierras, son referencias inocultables generadoras del alarmante desequilibrio natural del territorio habitado.

Justamente, en la opinión de Boada y Escalona (2005) las circunstancias descritas son motivo de preocupación social, debido a que en su suceder se muestra de la dimensión alcanzada por el deterioro del equilibrio ecológico, en diversas escalas geográficas. Eso confirma en lo actual el interés de, que los medios de comunicación social, resaltan el hecho, pero sin analizar su origen, causalidad y repercusiones en la calidad de vida de los ciudadanos.

Por tanto, los casos divulgados en la labor mediática, como los terremotos, los maremotos, los tifones, las avalanchas, las precariedades del hacinamiento urbano y los casos comunitarios, han adquirido la calificación de temas y problemáticas de alcance mundial por ser difundidas por

la televisión. Ocurre que en los programas radiales y en los periódicos se citan casos, pero como informaciones demostrativas simplemente de efecto noticioso.

De allí que estos evento han comenzado a ser reconocidos públicamente como evidencias objetivas del desequilibrio natural planetario y sirven de situaciones citadas como referencias del peligro social amenazante, originado por el desaforado interés económico y financiero de aprovechar las potencialidades de los territorios. En palabras de Alea (2005) se trata de la evidencia inocultable de la magnitud de la ruptura del equilibrio natural.

El reconocimiento a la evidente peligrosidad se manifiesta en la televisión y en las redes sociales en referencias, por ejemplo, del cambio climático, el calentamiento global y el efecto invernadero. Son sucesos de escala mundial con consecuencias en la elevación de las temperaturas, la disminución de los glaciares, la mengua de la superficie de la Antártida, la frecuencia de los huracanes, el acontecer imprevisto de lluvias copiosas, entre otros casos.

Los hechos citados requieren explicaciones con acento crítico y constructivo que superen la mera contemplación promovida por la acción mediática, como también el escaso análisis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acento transmisivo. En ambos casos, la formación de los ciudadanos, debe sustentarse en la reflexión interpretativa sobre las deterioradas condiciones ambientales y fomentar la conciencia ambiental.

Esta tarea educativa según Cárdenas (2017) implica proponer la educación ambiental en forma apropiada con las circunstancias contemporáneas, con una orientación formativa con la posibilidad de replantear la misión educativa y contribuir a formar ecociudadanos. Allí, enseñar geografía debe facilitar su actividad pedagógica y didáctica hacia la comprensión de las condiciones ambientales, con el apoyo de la investigación pedagógica.

Desde esta perspectiva, significa considerar el estudio de los problemas ambientales, geográficos y sociales, como temas de la atención explicativa habituales en el trabajo escolar cotidiano para educar ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de dar respuestas constructivas y críticas a la problemática situación ambiental. Por tanto, en esa dirección, es de obligación replantear la transmisión tradicional de contenidos geográficos.

El hecho de transmitir contenidos programáticos sobre ecología, ambiente, desarrollo ambiental, contaminación ambiental, por ejemplo, dista mucho de fundar la preservación de óptimas condiciones naturales. Por eso, es cuestionable pensar que, con la facilitación conocimientos de acento abstracto, excesivamente teóricos y memorizables, se pueda motivar la formación integral, como lo requiere la actual complejidad ambiental.

Otro aspecto a ser revisado, es el acento teórico exigente de la rigurosidad técnica que explica los contenidos ambientales a la audiencia simplemente espectadora apolítica apacible. Esta actividad generalmente se apoya en el uso de la tecnología comunicacional, pero tiene poco efecto pedagógico formativo. Al respecto, la asistencia atiende las explicaciones, pero no las transfiere a su bagaje empírico, salvo ejemplos relacionados con su vivencia cotidiana.

Ambos casos son rasgos de un mismo problema: se transmiten datos sobre ecología, educación ambiental, conservación de los recursos naturales; es decir, se facilitan conceptos para simplemente informar sobre los eventos ecológicos, ambientales y geográficos. En eso, tanto el técnico como el docente, enseñan los contenidos, desde pautas directivas y analizan situaciones idealizadas, abstractas, descontextualizadas y ajenas de la complicada realidad.

Como dice González (2003, p. 70) "no basta con enseñar desde la naturaleza utilizándola como recurso educativo, hay que educar para el medio ambiente, hay que presentar y aprender conductas correctas hacia el entorno, no solo conocerlo". De allí que en el tratamiento pedagógico de la enseñanza de la geografía, el cambio debería ser proponer, por ejemplo, en la práctica escolar cotidiana, la tarea investigativa para elaborar conocimientos.

En efecto, relacionar la formación pedagógica con el estudio de vivencias, experiencias y prácticas, sustentadas en la explicación, la interpretación y el ejercicio del cuestionamiento crítico y entender las adversidades de tono catastrófico, en forma analítica y provechosa. Por eso resulta contradictorio centrar la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase y evitar las reflexiones sobre los temas inherentes a las condiciones ambientales comunitarias.

En esa dirección, es un problema de carácter significativo, porque persiste la transmisión de contenidos programáticos, desde una concepción enciclopedista, determinista y naturalista en el tratamiento escolar y se evita el entendimiento de la problemática social derivada del uso irracional de los recursos naturales. De allí la preocupación de educar con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado, más centrados en la memorización de acento superficial.

Al respecto, Cordero y Svarzman (2007) han reclamado una acción educativa que involucre al docente y sus alumnos, como protagonistas de los hechos geográficos, en acciones pedagógicas armonizadoras de la teoría con la práctica y se asuman, como objetos de estudio, los problemas ambientales comunitarios al afectar su propia calidad de vida; es decir, es proponer la indagación ambiental y geográfica comunitaria.

Entender la permanencia de la facilitación de contenidos dictados y/o explicados sin el ejercicio de la actividad reflexiva, analítica y crítica, resulta notablemente perjudicial en la función formativa ambiental. Por eso, se cuestiona que la enseñanza geográfica, evite entender los peligros ambientales vividos en el mismo entorno comunal, donde habitan los involucrados en el acto educativo; es decir, educar para comprender analíticamente la crisis ecológica y ambiental.

En este caso, apremia que la educación ambiental apoyada en la enseñanza de la geografía, aporte la labor formativa responsable, comprometida y científica en los ciudadanos del siglo XXI, con la viabilidad de fortalecer la conciencia sobre la salud ecológica del planeta. Lo importante es posibilitar el vivir, pensar y sentir conscientemente el escenario geográfico inmediato, como el lugar habitado donde es posible apreciar las realidades del ámbito global.

Es, por tanto, en palabras de BUSCH (2013) conveniente la necesidad que los procesos pedagógicos sean capaces de contribuir a fomentar la alfabetización ambiental y geográfica de los ciudadanos. La tarea debe ser considerar el acentuado deterioro del sistema integral del planeta y comenzar por promover la educación ambiental más vinculada con la vivencia ciudadana comunitaria y una enseñanza geográfica más participativa y protagónica.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL RENOVADA

Ante la exigencia de proponer la posibilidad de renovar los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación ambiental, desde la enseñanza de la geografía, en principio apunta hacia la tarea cumplida por los diseños curriculares estructurados con el propósito de proporcionar la direccionalidad conceptual, pedagógica y didáctica, con la capacidad de innovar la enseñanza y el aprendizaje fomentado en el aula de clase, en las instituciones escolares.

En forma prioritaria, es necesario analizar los fundamentos teóricos y metodológicos establecidos en el currículo y la acción formativa incentivadora de las explicaciones argumentativas, en forma apropiada para facilitar los conocimientos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En eso, se debe apreciar la política del Estado al asumir la formación ambiental en los niveles escolares del sistema educativo nacional.

Se trata de los fundamentos, las estrategias y los valores sustentadores de la labor pedagógica con capacidad para desarrollar las competencias establecidas curricularmente, con el designio de echar las bases de la formación integral anunciada en el marco legal. Esta labor traduce recomendar la acción didáctica de la enseñanza y el aprender, proveedora de la efectiva preparación educativa, pues:

> Se requieren cambios a nivel global con acciones urgentes y puntuales a todos los niveles de la sociedad, es necesario capacitar a las comunidades y un tema recurrente es el del medio ambiente, donde la educación ambiental posibilita fomentar su participación, propiciando y diseñando estrategias propias que permitan mitigar o eliminar los efectos nocivos de los problemas ambientales que las aquejan, a la vez que se fomente el desarrollo local. (Osorio; Bosque; Abad, 2018, p. 1).

De allí el interés por programar una labor educativa capacitadora de los ciudadanos en la gestión por reorientar su conducta ambiental, a partir de sus saberes, experiencias, prácticas y conocimientos factibles de concebir las condiciones sensibilizadoras sobre el tratamiento preservador del equilibrio ecológico. En eso, supone potenciar las actividades motivadoras de la participación colectiva en el mejoramiento de la calidad ambiental comunitaria.

Una tarea curricular, en ese sentido, involucra diagnosticar, interpretar y proponer transformaciones a los problemas ambientales cuyas consecuencias afectan a los ciudadanos. En la opinión de Cieza (2006) amerita de los conocimientos apropiados en el entendimiento explicativo argumentado sobre las dificultades lugareñas, con una enseñanza geográfica activa en el protagonismo interpretativo de la realidad habitada.

Necesariamente, es traducir en actividades sobre los temas ambientales y geográficos analizados con los fundamentos teóricos obligatorios en la explicación científica de las situaciones territoriales. Además, fomentar el ejercicio de la aplicación de la investigación; con la posibilidad de adiestrar el procesamiento de datos, las referencias bibliográficas apropiadas y el empleo de entrevistas y cuestionarios. También, ejercitar la capacidad expositiva de exponer los hallazgos de estudios realizados. En efecto:

> En el ámbito educativo, generalmente, la innovación emerge del análisis crítico de los procesos que se viven dentro de la institución educativa, evidenciando de esta manera la necesidad de cambio. El cambio no necesariamente implica innovación, pero toda innovación implica cambio (Parra-Bernal *et al.*, 2021, p. 71).

Desde esta perspectiva, la aspirada renovación requiere avanzar más allá de la transmisión de contenidos, debido a la presencia de la pedagogía afecta al positivismo y a la reproducción memorística. Por eso, el cambio implica proponer las explicaciones en un sentido analítico, crítico y constructivo. De allí el requerimiento de priorizar en la investigación didáctica conducente a elaborar conocimientos alfabetizadores sobre la conciencia ambiental.

Renovar traduce aplicar en las acciones formativas los fundamentos teóricos, además asumir la explicación de las dificultades entendidas como contratiempos con efectos nocivos en la salud colectiva, derivados del aprovechamiento irracional de los territorios. Al respecto, en su momento, Santiago (2008) calificó la enseñanza geográfica como ausente de la realidad, pues facilita la práctica escolar cotidiana limitada a transmitir datos geográficos.

Por tanto, la iniciativa innovadora de mejorar la enseñanza circunscrita a lo teórico con la prioridad del libro como recurso didáctico, tiene como consecuencia, fundar un efecto formativo de condición somero y de poca transferencia en la comprensión de las adversidades geográficas y ambientales. Allí, lo preocupante es educar con tan solo la descripción del docente sobre situaciones abstractas, idealizadas, neutrales y apolíticas.

Esta circunstancia marca la notable diferencia entre lo establecido en los lineamientos curriculares y las situaciones cotidianas de las instituciones educativas, considerados como evidentes obstáculos que deben ser tratados con especial atención, pues impiden la efectiva y pretendida renovación. A la vez contradictoria con los avances científicos y pedagógicos de acento innovador con la propuesta del fomento de la investigación científica. Por eso:

> Desde la perspectiva de un mundo cambiante y dinámico, se puede expresar que la escuela en ocasiones se encuentra muy distante de estos cambios (…) pero sin duda, esta debe ser una acción que surja también desde cada uno de los actores educativos, en especial de los profesores, quienes afrontan los retos del aula diariamente (…) pero el compromiso es de todos, un compromiso que se traduce en actitud abierta y creativa como expresiones del cambio (Parra-Bernal *et al.*, 2021, p. 71).

En efecto, un aspecto relevante a tomar en cuenta en el planteamiento innovador, es la escuela, porque las actividades fomentadas en su trabajo escolar cotidiano, en muchos casos, es la manifestación evidente de la resistencia al cambio y a la permanencia de lo tradicional. Estos semblantes indiscutiblemente requieren de los aportes de la revolución paradigmática y epistemológica en desarrollo en la actualidad,

Es indiscutible que la labor habitual transmisiva, facilitadora de conceptos, está altamente cuestionada porque resulta un notable obstáculo para potenciar una acción educativa coherente con la transformación de las necesidades de la sociedad contemporánea. Su vigencia en el trabajo escolar cotidiano, de la enseñanza geográfica, impide la práctica de los planteamientos teóricos y metodológicos en el tratamiento formativo ambiental y geográfico.

En consecuencia, el acentuado desfase incide en replantear el acento científico, pedagógico y didáctico de superar la existente discrepancia disciplinar y didáctica de característica decisiva y categórica, exigente de la innovación formativa y conceptual de la práctica pedagógica. Hoy día, es factible realizar la explicación apropiada con investigaciones sobre las condiciones ambientales comunitarias de acento formativo de la conciencia ambiental. Por eso:

> La solución de los problemas a favor de la calidad de vida y el mejoramiento ambiental local, nacional y planetario, conduce a evaluar y replantear el currículo escolar desde una perspectiva innovadora que coadyuve a consolidar desde la escuela una formación substancialmente sólida (…) considerada como un proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado

> a una formación ciudadana que reconozca y practique valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para una mejor relación de los estudiantes y el ambiente (Trejo; Marcano, 2013, p. 34).

Desde esta perspectiva, en el escenario de la globalización planetaria, donde es fácilmente perceptible el deterioro ecológico y ambiental, se impone el reto de asumir constructivamente el tratamiento pedagógico del proceso que origina el menoscabo de la calidad ambiental y, en eso, la compleja desestabilización amenazante del equilibrio ecológico integral del planeta y sus realidades inquietantes en las comunidades locales.

Evidentemente la ruptura de los procesos naturales y sus adversas repercusiones sociales, inciden en explicar las razones reveladoras de las causalidades del aprovechamiento destructivo y desmedido de los recursos naturales, ante la creciente transformación industrial y tecnológica. Eso supone valorar el infortunio ocasionado por el privilegio de la finalidad exclusivamente económica y financiera sobre lo social.

En la perspectiva de Trejo y Marcano (2013) la ambición perversa por acumular riqueza al aprovechar los bienes y servicios naturales, ha ocasionado la destrucción de selvas y bosques por la tala abusiva e indiscriminada; la pérdida de la fertilidad de los suelos, el incremento de las áreas desérticas, los efectos devastadores que emergen de la contaminación de los ecosistemas marinos y oceánicos y el pronunciado detrimento de las tierras cultivables y cultivadas, entre otros casos.

Estos ejemplos demuestran el reconocimiento realizado por Capriles (1994, p. 2) a la influencia perversa del "(...) capitalismo y su tecnología (pues) nos ha impuesto una manera de vivir que conduce al desastre, a la completa aniquilación de la humanidad y del planeta". De esta forma, el capitalismo ha sido factor importante en incrementar el abuso de los territorios, en la gestión por acumular riqueza, al aprovechar los recursos naturales.

Esta realidad requiere de una acción educación con influencia en la gestión por superar en los ciudadanos, su condición de espectadores apáticos, indiferentes y apolíticos, que menosprecian sus propias dificultades y sean capaces de considerar su participación en acciones de protagonismo social transformador. Es necesario evitar el discurso agradable y atractivo, pues allí se esconde evitar el interés sobre los procesos del cambio social.

Vale recordar, según García y Pulgar (2014) el propósito de esa tarea es facilitar una práctica escolar, cuyos procesos de enseñanza y de aprendizaje, pretenda la búsqueda del mejoramiento de la calidad ambiental. Precisamente, en esa dirección, se debe animar la integración de la escuela con su comunidad. Así, al prestar atención el entorno inmediato, se procura estimular la acción formativa con el fortalecimiento de la identidad con su territorio.

Por tanto, en la gestión renovadora de la enseñanza de la geografía sustentadora de una educación ambiental alfabetizadora de los ciudadanos sobre sus condiciones ambientales sanas, representa la exigencia de articular los procesos escolares, con la vida cotidiana comunitaria. Desde ese punto de vista, se trata de reivindicar en el esfuerzo pedagógico y científico, la reflexión sobre la realidad ambiental del lugar habitado.

Al respecto, Navarro (2010) ante la iniciativa de renovar la enseñanza geográfica aportó la explicación de las dificultades sociales a los procesos pedagógicos en forma útiles para motivar la escuela a estudiar como objeto de estudio a la realidad geográfica comunitaria, desarrollar la práctica

pedagógica fundada en la interpretación de los problemas ambientales y fomentar la conciencia del respeto a la naturaleza comunitaria.

LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Ante la ocurrencia de las adversas y angustiosas circunstancias ambientales y geográficas contemporáneas, es evidente que la formación de los ciudadanos, debe estar relacionada con el desarrollo de una labor pedagógica y didáctica, cuya capacidad facilite concienciar el apremio de entender las condiciones del ambiente, con un proceso pedagógico humanizador del territorio habitado e intervenir racionalmente las potencialidades del entorno ocupado.

En la gestión por mejorar el tratamiento pedagógico de la educación ambiental en la enseñanza geográfica escolar, es considerar que la problemática ambiental, requiere de la necesaria innovación teórica y metodológica cuyo propósito fundamental debe ser desarrollar acciones educativas, centradas en fomentar su labor formativa, fundada en confrontar su realidad y elaborar conocimientos sobre la situación ambiental local.

> En tal sentido, la participación integradora de la ciudadanía es indispensable desde dos vertientes: a). la primera, promoviendo información sobre la educación ambiental con herramientas o estrategias de gran alcance para enfrentar el desafío ambiental y; b). la segunda, asumir el compromiso de dicha información que impliquen cambio o transformación de conductas con las acciones en función del equilibrio ambiental (Morón, 2019, p. 107).

Desde este planteamiento implica enseñar geografía, al proponer como aspecto primordial de su misión educativa, motivar el protagonismo del docente y sus estudiantes, como actores comunitarios, en el fomento de procesos pedagógicos y didácticos facilitadores de la comprensión analítica y crítica del territorio comunitario. Esta debe ser una actividad donde se deben distinguir las iniciativas conducentes a proponer una mejor calidad de vida colectiva.

Inicialmente, para Fuster (2015) supone asumir la explicación de los problemas geográficos de común suceder en el ámbito territorial comunitario. En eso, estimar los aspectos influyentes en ocasionar debilidades y amenazas a los habitantes. Allí, la propuesta de razonar el imprevisto desastroso dada la ocurrencia de fenómenos perturbadores de la quietud habitual del entorno natural; en otras palabras, identificar los problemas originados por los desequilibrios ecológicos.

De esta manera se promueve dar un salto pedagógico significativo desde la transmisión de contenidos hacia el estudio teórico-práctico de las dificultades diagnosticadas como problemas comunitarios. Así, en el inicio del nuevo milenio, según Svarzman (2000) destaca la necesidad de valorar la importancia de los fundamentos teóricos apropiados factibles de entender lo que se estudia y, desde allí, el aprender explicativo y útil.

Es proponer una lectura innovadora de la realidad donde se asigne relevancia y significatividad a lo percibido, pero complementado con la interrogación a lo observado. Se trata de concebir una versión de los acontecimientos, más allá de lo meramente contemplativo, como ha sido tradicional. Ahora es tarea indispensable inmiscuirse en las situaciones y descifrar epistemológicamente lo acontecido en lo visible y lo oculto.

De esta forma, en la opinión de González (2018) es desplegar la interpretación analítica y crítica con una postura vivencial e interdisciplinaria agitadora de la reflexión, en función de comprender sus condiciones

ambientales. Es educar al asumir la vivencia diaria, como objeto de estudio, a partir de la revelación de imaginarios, experiencias y concepciones personales sobre los problemas ambientales locales.

La idea es reivindicar el razonar revelado en la conversación habitual con los actores comunitarios y la investigación en la calle, como sustento básico en la tarea de manifestar sus criterios personales sobre su relación protagónica con su ambiente, al desenvolverse y reflexionan sobre los eventos adversos con criterio personal. Por eso, al exponer su subjetividad es posible manifestar criterios responsables y comprometidos sobre la exigencia de condiciones sanas en su ambiente comunitario.

Es la posibilidad de analizar sobre los problemas ambientales; por ejemplo, la contaminación ambiental, los ruidos molestos, el hacinamiento urbano, los deslizamientos de tierras, crecida de ríos, entre otras dificultades sociales. En esa dirección, la enseñanza y el aprendizaje deben sustentar la explicación de la dinámica territorial con el análisis de los fenómenos geográficos.

Al analizar esta situación, Santiago (2008) expuso que esta es la ocasión apropiada para construir el conocimiento ambiental y geográfico desde otros enfoques y métodos. Se trata de pensar la vida cotidiana en la interactuación social, desde una orientación epistemológica donde se reivindica el saber vulgar elaborado en los actos de lo habitual y se piensa glocalmente. Precisamente allí, se enseña y aprende con suma naturalidad y con profunda repercusión formativa

Es convertir los actos habituales y espontáneos de la dinámica social comunitaria, en objetos de estudio e identificar, interpretar y dar explicación argumentada a su existencia geográfica. A la vez, constituye una valiosa oportunidad de confrontar los puntos de vista obtenidos con la entrevista a los habitantes de la comunidad y a las ideas previas de los alumnos para someterlas a un conflicto problematizador obligante de la búsqueda de respuestas en el entorno inmediato.

Por tanto, la vida cotidiana es ocasión propicia para observar, preguntar y se debatir ideas, pensamientos, pero también se puede confrontar noticias, informaciones y por qué no, conocimientos sobre los temas ambientales. Indiscutiblemente, supone valorar el intenso intercambio comunicacional diario, donde las personas formulan planteamientos interesantes sobre los temas cotidianos y elaborar puntos de vista sobre los acontecimientos de la vida diaria.

Pero es necesario, en palabras de Llancavil (2014) considerar en la enseñanza de la geografía, su intención de contribuir con el mejoramiento de la calidad formativa ambiental y eso significa asumir la comunidad como objeto de estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de formar al ciudadano, conocedor, consciente y promotor de iniciativas factibles de mejorar las condiciones ambientales de su comunidad.

Esta posibilidad representa fomentar la explicación, a partir de la acción indagadora y reflexiva conducente a conocer críticamente el entorno vivido. Al respecto, Boada y Escalona (2005) opinaron sobre las actividades escolares sustentadas en el ejercicio activo y protagónico de los estudiantes en la investigación de los problemas ambientales y resaltaron la activación del razonamiento revelador de la causalidad de la situación problema estudiado.

Esta labor debe ser base en la superación de la permanencia de la transmisión de contenidos escolares, porque facilita activar el tratamiento pedagógico con la capacidad de educar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos, con el mejoramiento de las condiciones ambientales. Sobre todo, a partir del fortalecimiento de realizaciones favorecedoras de la restitución del equilibrio ecológico; en especial, el de su localidad.

Por eso, al pretender mejorar la formación intelectualizada, teórica, dogmática y descontextualizada sostenida en la contemplación neutral y apolítica de la compleja y deteriorada

realidad geográfica, por una formación más humana y apoyada en lo teórico-práctico, en la crítica cuestionadora, se impone el reto de reorientar la práctica pedagógica de la enseñanza geográfica, hacia la explicación de los problemas del entorno inmediato a la escuela, a través de la acción indagadora.

Una opinión acertada al respecto, la formuló Salas-Canales (2021) cuando afirmó que los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar con estrategias pedagógicas centradas en la investigación de situaciones identificadas por los alumnos y alumnas, como dificultades ambientales, a través del diagnóstico de la comunidad y de la negociación seleccionadora de problemas factibles de estudiar el efecto social y comunitario..

El cambio formativo se originará en el mismo instante en que el docente, al diagnosticar los problemas de la comunidad y las ideas previas sobre los temas de estudio, sea capaz de orientar las acciones del proceso didáctico hacia la obtención de conocimientos con la lectura de referencias bibliográficas, la observación del área en estudio, la lectura de la prensa, la realización de entrevistas, la aplicación de cuestionarios, entre otras actividades.

La idea es gestionar la formación educativa con un sentido y efecto, científico, porque el estudiante al interpretar datos y elaborar nuevos conocimientos, fortalecerá comportamientos reveladores del aprendizaje factible de promover el entendimiento de la realidad desde otros puntos de vista. Así, la función pedagógica dará paso significativo al ejercitar un desenvolvimiento pedagógico con actividades desencadenables hacia la explicación crítica de la realidad vivida.

En la perspectiva de Morón (2019) se trata de construir aprendizajes significativos desde donde los estudiantes fomentarán las reflexiones apoyada en razonamientos dialécticos y críticos, derivados del hecho de inmiscuirse en la explicación del objeto de estudio. Allí, el docente será el mediador de los procesos estructurados por la propia iniciativa de los educandos que motiva, orienta, guía y fortalece el desarrollo de la iniciativa, la creatividad y la criticidad.

En esta enseñanza geográfica, se impone como una inevitable prioridad asignar la importancia formativa al incentivo de la actividad reflexiva que facilite transformar las concepciones personales. En efecto, es reconocer el valor de activar los razonamientos como actividad habitual en el trabajo escolar cotidiano. Es la respuesta adecuada e imprescindible para evitar el privilegio de la memorización en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Por tanto, es fundamental reivindicar los saberes personales de los estudiantes, en especial, sus ideas, pensamientos y concepciones asumidos como argumentos para explicar las problemáticas ambientales. De allí el rescate del bagaje empírico como constructo generado en la interactividad de los saberes estructurados en la dinámica social y resultante de la vivencia como habitante de una determinada comunidad.

Así, en la perspectiva de González (2018) la enseñanza geográfica podrá asignar relevancia al valor de los saberes cotidianos, a la vez que establecer relaciones conflictivas entre el saber habitual y el conocimiento científico; en especial, en el estudio de problemas geográficos como dificultades de la comunidad, percibidos desde preguntas, hipótesis y tópicos de interés para los alumnos. En efecto, es integrar su labor pedagógica y gestionar cambios a las particularidades geográficas locales de manera científica y pedagógica.

Es importante replantear en la educación ambiental, el estudio de las dificultades comunitarias y promover el cambio significativo de enseñar y aprender. El ciudadano del siglo XXI debe ser formado en el desenvolvimiento de su condición de ciudadano quien vive, siente y percibe los problemas

ambientales y geográficos. No puede ser espectador de esas circunstancias, sino un actor de primer orden en la diligencia por abordar su propia realidad ambiental.

CONSIDERACIONES FINALES

La complejidad característica del mundo contemporáneo tiene una causalidad indiscutible en el deterioro ecológico revelado con el cambio climático, el calentamiento global y el efecto invernadero; situaciones que ameritan del esfuerzo colectivo para revelar el origen y la causalidad de estos enrevesados fenómenos, con planteamientos evidentes del maltrato anárquico de las condiciones ecológicas de la diversidad territorial planetaria.

El deterioro ecológico es una verdadera amenaza en la existencia de la vida humana. Esta circunstancia debe ser motivo de las reiterativas de las reuniones internacionales sobre el ambiente, donde se estudian las dificultades consideradas como alarmantes situaciones que ameritan de una educación ambiental más preocupada por opciones de cambio a las dificultades comunitarias, con una formación ambiental cuestionadora y transformadora.

Ante el hecho de apreciar la magnitud del desequilibrio natural, es necesario superar la tradicional transmisión de contenidos programáticos, referidos a nociones y conceptos sobre temas ecológicos, ambientales y geográficos. Allí, al predominar la reproducción de datos librescos, se educan sujetos contempladores ingenuos de las apremiantes dificultades y viven descontextualizados del marco de su intrincada realidad ambiental y las problemáticas relacionadas con el deterioro ecológico.

La complejidad vivida por la sociedad implica iniciar una acción política de compromiso y responsabilidad social que inserte a los ciudadanos en su propia realidad, de tal manera de fortalecer la participación y el protagonismo social constructivo de un ambiente sano. La enredada realidad requiere una persona solidaria en la merma de la individualidad y el determinismo, para convertir al escenario vivido, en el lugar de sus acciones y reflexiones sobre los temas ambientales y geográficos.

Eso demanda por parte de los formadores educacionales, nuevas estrategias de enseñanza centradas en la investigación del comportamiento de los factores capitalistas motivadores del aprovechamiento irracional de las potencialidades territoriales en la diversidad planetaria, como referencia del origen de los desastres naturales, en cuya explicación se revela el propósito intencional de tergiversar la nefasta influencia de lo económico y lo financiero.

Esta realidad requiere colocar en tela de juicio la educación ambiental imparcial, neutral, apolítica y acrítica instaurada por la modernidad en los escenarios escolares con fines de disfrazar la intencionalidad eurocéntrica perversa hegemónica controladora de los recursos naturales con una diplomacia interventora y controladora. De allí la urgencia de una práctica pedagógica geográfica potenciadora de oportunidades factibles de impulsar la conciencia ambiental, con el desarrollo de la investigación escolar, sensibilizadora de la humanización ecológica. .

REFERENCIAS

ALEA GARCÍA, A. (2005). Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible. **Revista Futuros**. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sostenible. Vol, 3 Nº 12. Disponible en: http://www.revistafuturos.info/futuros_12/hist_ea.htm#breve.

BOADA, D.; ESCALONA, J. (2005). Enseñanza de la Educación Ambiental. **Revista EDUCERE**, 2005, Año 9, N° 30: 317-322. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35603006.pdf.

BUSCH,I. S.(2013). La Geografía en la reforma curricular del "compromiso entre lo nuevo y las tradiciones". **Revista del IICE**, 34, 99-109. Disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1445/138.

CAPRILES, E. (1984). **Individuo, sociedad, ecosistema**. Mérida: Universidad de Los Andes (Venezuela).

CÁRDENAS, R. (2017). Rescatar la educación ambiental para construir ecociudadanías: Escenarios del contexto costarricense en la educación pública en secundaria. **Polisemia**, 13(24), 73-86. Disponible en: https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.73-86.

CIEZA GARCÍA, J. A. (2006). Educación Comunitaria. **Revista de Educación de la Universidad de Salamanca** Nº 339, 765-799. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_33.pdf.

CORDERO, S.; SVARZMAN, J. (2007). **Hacer Geografía en la escuela**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2007.

CUMBA, E. A. (2020). La educación ambiental en los medios televisivos. Estudio de caso: Oromar TV. **Alteridad**, 15(1), 125-138. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.10.

FUSTER GARCÍA, C. (2015). Visiones de un mundo en crisis. La problematización del currículum de geografía como estrategia didáctica**.** Ámbito: Innovación y Currículum de Ciencias Sociales, Conferencia en el XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Extremadura, Cáceres, del 24 al 26 de marzo de 2015. **Actas[...]** Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5087907.

GARCÍA, J.; PULGAR, N. (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. **Revista de Ciencias Sociales**. Volumen 16. Nº 14, 721 – 726. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400014.

GONZÁLEZ M., M. C: (2003). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista CANDIDUS**, Año 3 Nº 25, 69-78.

GONZÁLEZ PÉREZ, E. (2018). La educación en el siglo XX. Miradas cruzadas. **Revista Historia Caribe**. Vol. XIII, N° 33, 15-20. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-88032018000200015.

LLANCAVIL, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. **Revista Electrónica Diálogos Educativos**, Vol. 14, Nº 28 (2014), 64-91. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5004804.pdf.

MORÓN HERNÁNDEZ, E. A., (2019). Aprovechamiento del Facebook como Herramienta Tecnológica en el Proceso Educativo Ambiental. **Revista Scientific***,* 4(11), 103-120. Disponible en: https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-6697-9109.

NAVARRO, M. (2010). Educación ambiental para crecer con valores. **El Despertador**, N° 6. Disponible en: http://www.biotienda.net/ecologia/142-educacion-ambiental-para-crecer-convalores.htm.

NIRANJAN, D. (2000). **La globalización y la modernidad**. Bogotá: Ediciones LUZ.

OSORIOABAD,A.;BosqueSuárez,R.yAbadCabrera,M.D.(2018).EducaciónGeográficayEducación Ambiental, un binomio necesario en el mundo actual. Varona. **Revista Científico Metodológica**. Vol, 67, N° 09, 01-11. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3606/360671782010/html/.

PARRA-BERNAL, L. R.; MENJURA-ESCOBAR, M. I.; PULGARÍN-PUERTA, L. E.; GUTIÉRREZ,

M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (Colombia), vol. 17, núm. 1, 70-94. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134175018005.

SALAS-CANALES, H. J. (2021). Educación ambiental y su contribución al cuidado y protección del ecosistema. **Fides et Ratio** - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 21(21), 229-246. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2021000100013&lng=es&tlng=es.

SANTIAGO RIVERA, J. A. (2008). El contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana. **Educere**, 12(40), 31-39. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100005&lng=es&tlng=es.

SVARZMAN, J. H. (2000). **Beber en las fuentes**. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TREJO CASTRO, J. A.; MARCANO, N. (2013). Propuesta de innovación educativa mediante el uso de las TIC para la promoción de valores ambientales en la educación primaria venezolana. **Revista de Investigación**, 37(79), 33-48. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000200003&lng=es&tlng=es.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4174

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS AMAZÔNICOS: UM LUGAR DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A NATUREZA

AMAZONIAN NON-FORMAL EDUCATIONAL SPACES: A PLACE OF ENCOUNTER BETWEEN CHILDREN AND NATURE

ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES AMAZÓNICOS: UN LUGAR DE ENCUENTRO ENTRE LOS NIÑOS Y LA NATURALEZA

Fabrícia Souza da Silva[1]
0000-0002-9310-4903
fabriciasilva.doutorado@gmail.com

Patricia Helena Mirandola Garcia[2]
0000-0002-7337-798X
patricia.garcia@ufms.br

Kellyson Silva de Souza[2]
0000-0002-8310-9380
kellyson.souza@hotmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Pedagoga, Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGEEC/UEA e Doutoranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais - GEPECENF/UEA e professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação - SEMED/AM. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9310-4903. E-mail: fabriciasilva.doutorado@gmail.com.

2 Professora titular da UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas, docente dos cursos de Geografia (licenciatura e bacharelado) e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia /Três Lagoas - MS e Ensino de Ciências - linha Educação Ambiental /Campo Grande – MS. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7337-798X. E-mail: patricia.garcia@ufms.br.

3 Doutorando em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande - MS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8310-9380. E-mail: kellyson.souza@hotmail.com.

Artigo recebido em janeiro de 2025 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo investiga a relevância dos espaços educativos não formais na Amazônia para a promoção da interação entre crianças e a natureza. O avanço da urbanização e da tecnologia tem contribuído para o distanciamento infantil do ambiente natural, impactando negativamente seu desenvolvimento integral. Por meio de uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado no Museu da Amazônia (Musa) e no Instituto Soka Amazônia, utilizando entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos, além de visitas técnicas para análise das estruturas e ambientes de aprendizagem dedicados à educação ambiental. Os dados analisados evidenciam que tais espaços proporcionam experiências significativas ao ar livre, promovendo maior conexão das crianças com o meio ambiente e favorecendo processos de sensibilização ambiental e reconexão com a natureza.

Palavras-chave: Educação não formal. Infância. Educação ambiental. Amazônia.

ABSTRACT: This article investigates the relevance of non-formal educational spaces in the Amazon for promoting interaction between children and nature. The advancement of urbanization and technology has contributed to children's growing distance from natural environments, negatively affecting their overall development. Employing a qualitative approach, the study was conducted at the Museu da Amazônia (Musa) and the Soka Amazônia Institute, using semi-structured interviews with pedagogical coordinators, as well as technical visits to analyze infrastructure and learning environments dedicated to environmental education. The analyzed data indicate that such spaces provide meaningful outdoor experiences, promoting a stronger connection between children and the environment, and fostering processes of environmental awareness and reconnection with nature.

Keywords: Non-formal education. Childhood. Environmental education. Amazon.

RESUMEN: Este artículo investiga la relevancia de los espacios educativos no formales en la Amazonía para promover la interacción entre los niños y la naturaleza. El avance de la urbanización y la tecnología ha contribuido al distanciamiento infantil del entorno natural, afectando negativamente su desarrollo integral. Mediante un enfoque cualitativo, el estudio se realizó en el Museo de la Amazonía (Musa) y en el Instituto Soka Amazônia, utilizando entrevistas semiestructuradas con coordinadores pedagógicos, además de visitas técnicas para analizar las estructuras y los ambientes de aprendizaje dedicados a la educación ambiental. Los datos analizados evidencian que estos espacios proporcionan experiencias significativas al aire libre, promoviendo una mayor conexión de los niños con el medio ambiente y favoreciendo procesos de sensibilización ambiental y reconexión con la naturaleza.

Palabras clave: Educación no formal. Infancia. Educación ambiental. Amazonía.

INTRODUÇÃO

Será que estamos permitindo às novas gerações experiências verdadeiramente marcantes junto à natureza?

Nas últimas décadas, o avanço acelerado da urbanização e o predomínio das tecnologias digitais vêm promovendo um distanciamento crescente entre as crianças e o ambiente natural, resultando

em desafios inéditos para o desenvolvimento infantil (Alencar; Fachín-Terán, 2015; Loub, 2016). Estudos têm apontado que a ausência de experiências diretas com a natureza pode comprometer não apenas a percepção ambiental, mas também o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças (Bratman *et al.*, 2015; Barros, 2018). Em contextos urbanos, é comum observar infâncias limitadas a ambientes fechados, muitas vezes restritas a espaços reduzidos, privadas de vivências como brincar ao ar livre, explorar trilhas naturais ou mesmo contemplar fenômenos naturais do cotidiano. Tal contexto exige uma reflexão crítica sobre o papel da educação na promoção de vínculos afetivos e conscientes com o meio ambiente.

A literatura contemporânea reconhece que, além de favorecer habilidades cognitivas e socioemocionais, o contato regular com espaços naturais contribui para a formação de valores e comportamentos pró-ambientais desde a infância (Bratman *et al.*, 2015; Barros, 2018). Louv (2016) define o fenômeno do "Transtorno de Déficit de Natureza" (TDN) como a consequência do afastamento das crianças de ambientes naturais, associando-o ao aumento de distúrbios de saúde física e mental, como obesidade, transtornos de atenção, ansiedade, déficit de vitamina D e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental a inserção de práticas pedagógicas que favoreçam a aproximação entre infância e natureza, especialmente em sociedades cada vez mais urbanizadas.

Diante deste cenário, os espaços educativos não formais amazônicos, a exemplo do Instituto Soka Amazônia e do Museu da Amazônia (Musa), ambos situados em Manaus, sobressaem-se como ambientes privilegiados para a vivência de práticas educativas inovadoras e integradoras. Inseridos em contextos de grande relevância ecológica, esses espaços possibilitam a promoção de roteiros pedagógicos que estimulam a percepção crítica, a sensibilização e o engajamento ambiental das crianças, potencializando processos de conexão e reconexão com o meio natural.

Este estudo propõe-se a analisar, sob uma abordagem qualitativa, os benefícios proporcionados pelos espaços educativos não formais amazônicos para o desenvolvimento integral das crianças e para o despertar da sensibilização ambiental. Os resultados até então obtidos reiteram que a utilização intencional desses ambientes representa uma estratégia pedagógica eficaz na formação de sujeitos ecológicos, capazes de compreender e intervir responsavelmente na realidade socioambiental em que vivem.

CONEXÃO CRIANÇA E NATUREZA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Para Arce e Martins (2012) o mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (Brasil, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular Amazonense (2019) e o Currículo Escolar Municipal (2021), destacam que na Educação Infantil, as crianças pequenas devem explorar elementos da

natureza na escola e fora dela, para estabelecer vínculos afetivos com outras crianças, seus professores e com o ambiente natural.

Isso se faz importante porque na atualidade as crianças vivem uma infância de apartamentos, em que não possuem muito contato com a natureza, algumas nunca pisaram em um chão natural, não sabem diferenciar um objeto artificial e natural, fato este que dificulta que criem um vínculo com a natureza, pois não se sentem pertencidas, olham o ambiente de fora para dentro (Dohme, 2009). Todavia, devemos ensinar desde os anos iniciais que os pequenos (as) fazem parte do meio ambiente, a criança precisa vivenciar isso para que possa sensibilizar-se com as problemáticas ambientais.

Thomas (2010) ressalta que todas as vivências proporcionadas à criança durante seu processo de desenvolvimento, farão diferença quando for adulta, haja vista que a criança se apropria da sensação de estar em contato com a natureza e a leva como experiência, tornando-se um adulto mais sensível. Pires (2011) destaca em sua dissertação sobre "Crianças e Natureza: uma relação de sensibilidade e encantamento" que a sensibilização ambiental deve ser trabalhada na Educação Infantil para possibilitar a criação de um elo entre a criança pequena e a natureza, pois assim poderão sensibilizar-se com os problemas socioambientais presentes no seu cotidiano.

Moura (2004) contribui com esse pensamento ao salientar que o processo de sensibilização deve se iniciar desde a mais tenra idade, tendo em vista que sensibilizar crianças pode ser mais fácil do que sensibilizar adultos, pois os pequeninos são mais emotivos. Barros (2018) ressalta que através da sensibilização, podemos semear nas crianças, adultos mais conscientes para as problemáticas ambientais, que sejam capazes de gerar mudanças na sociedade.

Para Dohme (2009, p. 25) a sensibilização ambiental pode ser trabalhada na Educação Infantil através de "atividades que tenham como tema gerador elementos do cotidiano da criança", como a coleta seletiva do lixo no seu bairro, enchentes, poluição de rios e igarapés, o lixo presente no pátio da escola e o desperdício de água e alimentos na hora do lanche. Após as crianças estarem sensibilizadas para estas causas, o professor pode ampliar para outros temas, como o desmatamento das florestas, o buraco da camada de ozônio, as causas que levam os animais a serem extintos, e dentre outros. Esses temas possibilitam que a criança veja a dimensão e a amplitude do meio que a rodeia e sinta-se responsável por cuidar dele.

Assim, considerando a importância da sensibilização para a formação das crianças pequenas, os documentos norteadores da Educação Infantil, destacam que essas experiências de sensibilização devem acontecer nos mais diversos espaços educativos, para que as crianças possam vivenciar múltiplas vivências, que ajudarão na sua formação integral (Brasil, 2010). Desse modo, as escolas são incentivadas a programarem visitas em espaços não formais de educação, pois o contato com a natureza pode aumentar a sensibilidade das crianças pequenas (Bueno; Almeida, 2014).

Portanto, no próximo tópico, abordaremos sobre a importância dos espaços educativos não formais amazônicos para estabelecer uma conexão ou reconexão entre as crianças e a natureza, possibilitando o despertar de sentimentos de amor e cuidado com a natureza.

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS AMAZÔNICOS: UM LUGAR DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A NATUREZA

Os espaços educativos são importantes aliados no processo de sensibilização ambiental e principalmente para reestabelecer a conexão com o meio natural. É através deles que muitas vezes as crianças passam a ter contato com os principais problemas ambientais que afetam a sociedade.

Os autores Cascais e Fachín-Terán (2015, p. 17), conceituam os espaços educativos como "sendo o ambiente escolar e os espaços não formais". O primeiro é a escola com toda sua estrutura física, que oferece para a criança uma educação formal. Para Gohn (2006, p. 28) a "[...] educação formal é aquela desenvolvida na escola, com conteúdo previamente demarcado [...]". Libâneo (2008, p. 89) descreve a educação formal como sendo "planejada, estruturada, sistemática e intencional" em que a criança adquire conhecimentos pré-estabelecidos no currículo escolar.

Rocha e Fachín-Terán (2013) destacam que a escola exerce um papel fundamental na formação dos educandos, pois é nela que os conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo dos anos são ensinados para os alunos, no nosso caso para as crianças pequenas. Porém, é importante lembrar que devido ao volume de informações que recebemos diariamente, a escola sozinha não consegue oferecer um ensino-aprendizagem significativo para seus alunos. E por conta disso, tem procurado firmar parcerias com outros espaços educativos, onde possa ocorrer uma educação não formal, que a ajude nesse processo.

A educação não formal é definida por Cascais e Fachín-Terán (2015, p. 18) como a que "proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços fora da sala de aula". Esses espaços são caracterizados por Jacobucci (2008, p. 56) como "qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa". Ainda, segundo Jacobucci, os espaços não formais de educação podem ser divididos em duas categorias, os que são instituições e os que não são instituições.

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários e dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estrutura institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (Jacobucci, 2008, p. 56).

Na região amazônica, especificamente no município de Manaus, temos muitos espaços educativos não formais que são parceiros das instituições de ensino. Dentre eles podemos citar o Museu da Amazônia (Musa) e Instituto Soka Amazônia (Fachín-Terán; Seiffert-Santos, 2013, p. 263). Esses espaços são extremamente relevantes para trabalhar práticas educativas voltadas para o meio ambiente, pois eles possuem elementos da fauna e flora amazônica que podem reconectar as crianças com a natureza.

Nesse contexto, Maciel e Fachín-Terán (2014) destacam que os espaços não formais amazônicos despertam nas crianças sentimentos que antes elas desconheciam, como a sensibilização e a biofilia. Capra (2006) destaca que o termo biofilia foi popularizado pelo ecólogo americano Edward Osborne Wilson e significa amor à vida, instinto de preservação, de conservação. Ela é despertada pelas experiências pessoais, sociais e culturais no qual o sujeito está inserido, e vive desde a primeira infância, permitindo a criação de uma conexão com a natureza. Assim, acreditamos que a biofilia está entrelaçada com a sensibilização ambiental e juntas podem ser a chave para a construção de "uma sociedade sustentável, que tire do meio ambiente apenas o necessário para sua sobrevivência, que se sinta parte integrante da natureza" (Capra, 2006, p. 10).

Outro termo que podemos destacar e que vem sendo bastante discutido no campo da Educação Ambiental é o Transtorno do Déficit de Natureza - TDN, citado pelo jornalista americano Richard Louv, no seu livro intitulado em "A última criança da natureza". Para Louv (2016), o TDN não

representa um diagnóstico médico, mas possibilita uma reflexão acerca desse problema, da falta de natureza nas crianças, e em todos nós. Ainda segundo o autor, diversos fatores contribuem com essa realidade da maioria das crianças que são criadas nas grandes cidades, que vivem em apartamentos, que brincam em espaços fechados ou que apenas utilizam aparelhos eletrônicos.

O crescimento das cidades está avançando rapidamente em todo o mundo, com mais da metade da população global vivendo atualmente em áreas urbanas. Estima-se que, até 2050, esse número ultrapasse 70% (Heilig, 2012). Essa transição sem precedentes do meio rural para o urbano tem resultado em uma redução significativa da interação com ambientes naturais (Skár; Krogh, 2009).

Para Santos (2022), esse distanciamento entre as crianças e a natureza emerge de uma crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, fica claro que o mundo natural não é mais considerado essencial no desenvolvimento infantil. Como reflexo disso, as crianças estão crescendo e apresentando situações de obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade, como falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física, são alguns dos problemas de saúde mais evidentes, a partir desse contexto (Barros, 2018).

Partindo dessa problemática, Capra (2006) alerta ainda que a violência sem precedentes, a poluição e a degradação do meio ambiente, demonstram a necessidade de reforçar o vínculo com a natureza. Para salvar espécies e habitats, precisamos retomar o vínculo emocional com o meio natural, uma vez que o ser humano não luta para salvar algo ao qual não consegue se conectar, que não se sente pertencido. Nesse contexto, Moura (2004) ressalta que por meio dos espaços não formais, as crianças podem ser conectadas e reconectadas com a natureza, caminhando em ambientes naturais, observando de perto os seres vivos. Quando estimulada, a mente da criança se abre para os laços com formas de vida diversificadas.

A exploração e a recreação em parques, praias, zoológicos, jardins botânicos e museus é fundamental para esse processo, pois o contato direto com a natureza afeta a criança de uma forma que a experiência simbólica não pode ser substituída, uma vez que quanto mais compreendermos outras formas de vida, mais aprenderemos sobre elas, maior será o valor a elas atribuído. acrescentar estudo sobre a importância da interação com a natureza para promover o bem estar.

Diante do que foi descrito, percebemos que os espaços educativos não formais amazônicos são locais essenciais para reconectar as crianças com a natureza e desenvolver a sensibilização ambiental, uma vez que, quando utilizados de forma planejada, servem como meio para gerar mudanças de hábitos, pensamento, valores e atitudes, fatores estes que contribuem para a formação do sujeito ecológico (Capra, 2006).

Para que o uso desses espaços seja feito de forma planejada, é essencial que o professor elabore diversas estratégias pedagógicas-metodológicas, onde seja possível identificar as experiências que serão vivenciadas pelos alunos e as habilidades cognitivas que serão desenvolvidas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, em consonância com Creswell (2010), que define esse paradigma como fundamental para investigações em áreas do conhecimento que apresentam lacunas e exigem análise aprofundada dos fenômenos a partir de múltiplas perspectivas, privilegiando a compreensão detalhada e interpretativa dos contextos estudados.

Como técnica para coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica para mapear o que já havia sido publicado sobre o tema e construir nosso referencial teórico, consolidado em autores

que abordam sobre a importância do convívio da criança na natureza, bem como sobre o potencial pedagógico dos espaços não formais amazônicos para promover essa conexão ou reconexão com os elementos naturais (Marconi; Lakatos, 2017).

Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas do Instituto Soka Amazônia e do Museu da Amazônia. De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 213), a entrevista configura-se como "o encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto". A aplicação dessa técnica permitiu identificar as potencialidades pedagógicas desses ambientes, especialmente no que tange à promoção da interação entre crianças e natureza, bem como à implementação de práticas pedagógicas diversificadas. Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa, as participantes foram identificadas no texto como "Coordenadora 01 – Instituto Soka Amazônia" e "Coordenadora 02 – Museu da Amazônia".

Com o propósito de analisar os ambientes de aprendizagem oferecidos pelas instituições e suas potencialidades para a abordagem de conceitos ambientais e a promoção da interação entre crianças e o meio natural, foram realizadas visitas técnicas sistematizadas aos espaços educativos do Instituto Soka Amazônia e do Museu da Amazônia (Musa). Essas incursões possibilitaram a observação in loco das estruturas físicas, dos recursos didáticos disponíveis e das dinâmicas de uso dos ambientes pelos públicos infantis.

A partir dos dados coletados durante as visitas, elaboraram-se dois modelos de Sequências Didáticas (SD), fundamentados em referenciais metodológicos específicos da Educação Infantil e da Educação Ambiental. As referidas sequências têm o objetivo de subsidiar a atuação docente, ampliando as possibilidades pedagógicas para experiências significativas e para uma compreensão crítica das relações entre criança e natureza em contexto escolar.

Entende-se Sequência Didática como uma organização estruturada de atividades planejadas, norteadas por objetivos específicos e intencionais, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral das crianças (Manaus, 2016, p. 48).

A utilização desse recurso metodológico possibilita ao docente abordar múltiplas temáticas de maneira articulada, integrando diferentes saberes e experiências, o que contribui para potencializar e diversificar as vivências das crianças. Tal abordagem favorece a ampliação dos repertórios cognitivos, socioemocionais e culturais dos educandos. Nesse sentido, a Sequência Didática configura-se como uma ferramenta pedagógica essencial para a proposição de práticas significativas, integradas e contextualizadas no âmbito da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral e a formação crítica dos sujeitos.

O papel do Instituto Soka Amazônia na preservação e valorização da biodiversidade Amazônica

O Instituto Soka Amazônia configura-se como uma organização não governamental de caráter ambiental, sem fins lucrativos, vinculada à rede internacional Soka Gakkai. Sua concepção e fundação são atribuídas ao Dr. Daisaku Ikeda, reconhecido por sua admiração pela região amazônica e por sua atuação em prol da valorização da biodiversidade local. O Instituto está inserido em uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) que leva o nome de seu fundador, abrangendo aproximadamente 52 hectares de áreas verdes preservadas.

Esta reserva encontra-se estrategicamente situada em frente ao Encontro das Águas, confluência dos rios Negro e Solimões, no município de Manaus, Estado do Amazonas. Tal localização confere

ao Instituto condições ímpares para o desenvolvimento de atividades socioambientais, educativas e científicas que valorizam a interação direta com o ambiente natural amazônico. A Figura 1 ilustra uma vista aérea da sede do Instituto, evidenciando a extensão e a preservação do fragmento florestal administrado pela instituição.



Fonte: Instituto Soka Amazônia (2016).

Figura 1. Vista aérea do Instituto Soka Amazônia, localizado na Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Dr. Daisaku Ikeda, em Manaus, Amazonas.

A imagem apresentada evidencia a expressiva extensão da área verde preservada sob a responsabilidade do Instituto Soka Amazônia, ressaltando sua relevância no contexto da educação ambiental voltada à realidade amazônica. Cabe destacar que esta unidade de conservação obteve o registro de Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) em 1995, por meio da Portaria nº 49 do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), inicialmente sob a denominação de RPPN Nazaré das Lajes e Lajes. No ano seguinte, em 1996, a reserva passou a ser denominada RPPN Dr. Daisaku Ikeda, em homenagem ao filósofo e pacifista japonês, reconhecido por sua trajetória e dedicação à promoção de causas ambientais e à paz (Instituto Soka Amazônia, 2016).

Conforme informações do Instituto Soka Amazônia (2025), dentre os programas realizados pelo Instituto, podemos destacar a Academia Ambiental, que visa atender estudantes de escola pública e privada da cidade de Manaus, na qual os alunos participam de aulas e trilhas educativas imersivas na natureza, sendo abordados conteúdos de ecologia, história, arqueologia, sustentabilidade, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e princípios da Carta da Terra.

Outro programa idealizado pelo instituto é o Banco de Sementes, o objetivo do projeto é coletar sementes de espécies florestais amazônicas, semear e produzir mudas de plantas endêmicas da região amazônica para serem utilizadas em atividades de reflorestamento de áreas degradadas e arborização da cidade.

Ribeiro e Paes (2021, p. 13) salientam que:

> Diferentes componentes curriculares da educação básica podem utilizar o Instituto Soka Amazônia para abordagem de seus conteúdos, como as ciências biológicas, a geografia, a química, a física, a educação física e/ou história. Podendo ser empregado os princípios da interdisciplinaridade e do dinamismo durante a formação dos estudantes. Nesse espaço encontramos um conjunto de fatores vivos que são chamados de bióticos, que interagem com os ambientes e com os fatores não vivos, chamados abióticos, formando o que conhecemos como ecossistema (Ribeiro; Paes, 2021, p. 13).

Nesse sentido, evidencia-se que o Instituto Soka Amazônia se configura como um espaço educativo de grande relevância para o desenvolvimento de atividades práticas que promovam a aproximação entre a criança e a natureza, estimulando sua curiosidade e favorecendo a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o meio ambiente (Instituto Soka Amazônia, 2025).

Para a coordenadora do instituto:

> Nesse ambiente o professor tem inúmeras possibilidades para trabalhar com as crianças pequenas, podendo trabalhar sobre o solo, seres vivos e não vivos, a qualidade da água do rio, características das plantas, sobre os insetos, sobre as sementes, sobre educação ambiental e dentre outros (Coordenadora 01, 2024).

Dessa forma, o Instituto Soka Amazônia evidencia-se como um espaço privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas que consolidam a aproximação da infância com o ambiente natural, favorecendo tanto o despertar da curiosidade quanto a construção de vínculos afetivos e cognitivos com a natureza. A literatura especializada em Educação Ambiental, ressalta a importância dessas experiências no processo de sensibilização ambiental, destacando que o contato direto, sistemático e significativo entre crianças e a natureza constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos sustentáveis (Louv, 2016; Sato, 2003; Carvalho, 2006).

Musa: um espaço de conhecimento, pesquisa e educação ambiental na floresta Amazônica

O Museu da Amazônia (Musa) localiza-se na Reserva Florestal Adolpho Ducke, uma área de relevante interesse ambiental e científico situada na zona Norte da cidade de Manaus, sob a administração do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Criado em 2009, o Musa tem como missão primordial o desenvolvimento de programas integrados de museologia, pesquisa científica, educação ambiental e promoção do turismo científico-cultural e ecológico, orientando suas ações à valorização dos biomas e das culturas amazônicas, bem como ao fomento de estudos interdisciplinares nas áreas de biologia, antropologia, arqueologia e conservação ambiental (Musa, 2024; INPA, 2021).

Em 2011, uma área de cem hectares (100 ha), correspondente a um fragmento da Reserva Florestal Adolpho Ducke, foi oficialmente cedida pela União ao MUSA, mediante contrato de comodato, para estruturar e expandir as atividades museológicas e científicas (BRASIL, 2011). No decorrer dos anos de 2013 e 2014, com apoio financeiro do Fundo Amazônia, a infraestrutura do museu foi significativamente ampliada, compreendendo a construção de laboratórios, a implementação de trilhas interpretativas para visitação orientada e a edificação de uma torre de observação de 42 metros

de altura, que possibilita o estudo e apreciação dos diferentes estratos da floresta amazônica (Musa, 2024; IDESAM, 2017).

O Musa é reconhecido, portanto, como um importante centro de pesquisa, conservação e difusão do conhecimento sobre a Amazônia, promovendo experiências educativas e científicas em estreita relação com a paisagem, a biodiversidade e os saberes tradicionais da região (Musa, 2024).



Fonte: Musa (2024).

Figura 2. Vista principal da entrada do Museu da Amazônia (Musa), localizado na Reserva Florestal Adolpho Ducke, Manaus/AM.

O Museu da Amazônia (Musa), situado na Reserva Florestal Adolpho Ducke em Manaus/AM, destaca-se por proporcionar aos visitantes vivências educativas imersivas em ambientes naturais e expositivos. Entre as estruturas notáveis do museu encontram-se seis viveiros de visitação: viveiro de aracnídeos, viveiro de cogumelos e fungos, viveiro de borboletas, viveiro de orquídeas e bromélias, viveiro de serpentes, viveiro de peixes, além de um jardim sensorial. Nesses espaços, o público pode adentrar as estruturas e observar de perto as características biológicas e ecológicas de cada grupo apresentado, vivenciando uma experiência singular, conforme informações institucionais do museu (Musa, 2024).

Outro destaque do Musa é o Lago das Vitórias-Amazônicas, dedicado à emblemática espécie Vitória amazônica, conhecida popularmente como vitória-régia, símbolo da flora amazônica. Ademais, o museu abriga exposições temáticas que exploram aspectos históricos, culturais e ambientais regionais. Entre estas, destacam-se: “Passado e Presente: Dinos e Sauros da Amazônia”, “Amazônia Indígena”, “Sapos, Peixes e Musgos”, “Peixe e Gente”, e “Aturás, Mandioca, Beijus”, centrada no processo tradicional de manipulação da mandioca brava (Manihot esculenta), cultivo de importância fundamental para as populações amazônicas (Musa, 2024).

A proposta pedagógica do Musa representa importante instrumento de educação ambiental para a região, ao articular conservação, pesquisa científica e valorização das práticas socioculturais amazônicas (Musa, 2024; INPA, 2021).

Para a coordenadora pedagógica do museu:

> O espaço é essencial para desenvolver práticas pedagógicas socioambientais que despertem nas crianças o interesse por cuidar do meio em que vive, bem como estabelecer um vínculo mais afetivo com os elementos naturais, uma vez que no Musa, elas podem ter uma experiência imersiva na floresta, ouvindo seus sons e cheiros ao longo das trilhas (Coordenadora 02, 2024).

Nesse contexto, podemos destacar que o Musa pode ser considerado um ambiente valioso com grande "potencial pedagógico, pois sua estrutura física, sua proposta, seu gerenciamento e os projetos desenvolvidos, contribuem significativamente para o desenvolvimento do Ensino de Ciências e Educação Ambiental" (Maciel; Fachín-Terán, 2014, p. 112).

Com o intuito de compreender a percepção institucional sobre o potencial do Museu da Amazônia (Musa) para favorecer a interação entre crianças e a natureza, realizamos uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, a qual destacou:

> "O Musa constitui um ambiente único no contexto amazônico, pois proporciona experiências diretas com a diversidade biológica e cultural da floresta. Ao estimular o contato próximo das crianças com diferentes espécies e ecossistemas, o museu amplia o conhecimento, desperta a curiosidade e fortalece o vínculo afetivo com o meio natural. As atividades são planejadas para favorecer a observação, a exploração e a participação ativa, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica desde a infância" (Coordenadora pedagógica do Musa, 2024).

Esse relato corrobora a literatura especializada sobre educação ambiental, que enfatiza a importância das vivências sensoriais, investigativas e lúdicas para o estabelecimento de conexões significativas entre a criança e a natureza (Loureiro, 2006; Carvalho, 2006).

A partir das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas e das visitas de campo, tornou-se evidente que tanto o Instituto Soka Amazônia quanto o Museu da Amazônia, embora constituam ambientes singulares para a promoção da interação entre crianças e a natureza, não dispõem, até o momento, de um roteiro pedagógico específico voltado ao atendimento das demandas da Educação Infantil. Essa constatação revela uma lacuna importante, visto que potencialidades, tais como o contato direto com a biodiversidade, as vivências sensoriais e a valorização dos saberes locais, poderiam ser ainda mais exploradas mediante ações pedagógicas planejadas e intencionais.

Sequência didática: caminhos pedagógicos para a Educação Infantil

A elaboração de propostas curriculares contextualizadas é fundamental para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil. No contexto da Amazônia, ambientes como o Museu da Amazônia (Musa) e o Instituto Soka Amazônia oferecem oportunidades ímpares para a promoção de experiências significativas em contato direto com a natureza e a cultura local. Considerando a ausência de um roteiro pedagógico estruturado voltado especificamente ao atendimento das demandas dessa faixa etária, propomos uma sequência didática que contemplou as especificidades e potencialidades desses espaços, alinhando-os aos pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O Quadro 1 apresenta um modelo de sequência didática construído com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC para a Educação Infantil. Essa proposta tem como tema central a sensibilização ambiental, visando promover o envolvimento das crianças com os elementos da fauna e flora amazônica, bem como a valorização das práticas de conservação ambiental. O modelo contempla a identificação dos conhecimentos prévios das crianças, a realização de oficinas lúdicas e investigativas, atividades de contação de lendas regionais e a realização de visita mediada ao Instituto Soka Amazônia. Todas as ações são orientadas pelos campos de experiências da BNCC, em especial pelo eixo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", e pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que enfatizam o direito de explorar, interagir e produzir sentidos sobre o ambiente natural.

Quadro 1. Modelo de Sequência Didática-Roteiro de Vivências Ambientais: Sensibilização e Descobertas no Instituto Soka Amazônia.

TEMA
Sensibilização ambiental na Educação Infantil
1. OBJETIVO GERAL
Sensibilizar as crianças pequenas da educação infantil sobre a importância da preservação das espécies da fauna e flora amazônica.
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Realizar levantamento dos conhecimentos prévios que as crianças possuem a fauna e a flora amazônica; enfatizando conservação dos recursos naturais. Visitar o Instituto Soka Amazônia para conhecer os elementos naturais presentes no local, oportunizando a aprendizagem sobre elementos nativos da Amazônia. Apresentar os problemas ambientais relacionados a fauna e a flora amazônica.
3. EIXOS NORTEADORES – INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS (DCNEI's)
Experiência 8: Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; **Experiência 10:** Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.
4. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCC)
Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS (BNCC)
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
6. OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO
1ª Oficina: conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre a fauna e flora da Amazônia: Fazer levantamento dos conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre a fauna e a flora da Amazônia. Esse momento é realizado na sala de referência, em que o professor (a) de referência pode fazer uma roda de conversa com as crianças e ouvir o conhecimento que elas já possuem sobre a temática.
2ª Oficina: conhecendo as espécies da fauna e flora amazônica: Nessa oficina o professor (a) deve apresentar para as crianças animais e plantas da Amazônia e sua função dentro do ecossistema amazônico. Para isso, podem ser utilizados desenhos ou vídeos educativos da plataforma Youtube, que retratem sobre a temática trabalhada.

continua

continuação

3ª Oficina: Elaboração de desenhos livres: Nessa oficina as crianças irão utilizar seus conhecimentos prévios e científicos para desenhar sobre os animais e plantas da região amazônica. Demonstrando através de suas produções, o que aprenderam nas oficinas anteriores.
4ª Oficina: Contação de lendas amazônicas no processo de sensibilização: Nessa oficina, as crianças irão ouvir lendas amazônicas que abordam sobre a fauna e flora, como a Lenda da Vitória Régia, a Lenda da Mandioca e a Lenda do Curupira, que é um protetor das florestas.
5ª Oficina: Conhecendo o Instituto Soka Amazônia: Conhecer o Instituto, vai permitir que as crianças tenham um contato direto com o meio natural, o que pode favorecer o despertar da sensibilização. Lá elas poderão conhecer a floresta e animais diversos da fauna amazônica, como o Sauim-de-Coleira, algumas espécies de abelhas, araras, plantas nativas amazônicas, como a Sumaúma e dentre outras. Nesse espaço, as crianças poderão vivenciar inúmeras experiências e explorar diferentes ambientes, o que ajudará na sua formação integral e na sua conexão/reconexão com a natureza.
6ª Oficina: Pós visita: Nos pós visita, poderá ser realizada uma roda de conversa com as crianças para saber o que aprenderam na visita. Nesse momento, o professor poderá verificar se o aprendizado foi efetivo e o quanto a visita ao instituto contribuiu para despertar nas crianças o interesse pela natureza.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao finalizar a sequência, propõe-se uma oficina de pós-visita, que oportuniza uma avaliação reflexiva do percurso vivido e reforça os aprendizados construídos. A pertinência do uso desses espaços naturais e culturais para a Educação Infantil encontra respaldo em autores como Cascais e Fachín-Terán (2015), que destacam a centralidade do contato direto com a biodiversidade para o desenvolvimento do sentimento de cuidado e respeito ao meio ambiente. Portanto, esta sequência didática apresenta-se como alternativa estratégica e interdisciplinar, possibilitando experiências significativas que contribuem para a sensibilização ambiental, a construção do conhecimento científico e a formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos da escolarização.

Para o Musa, propomos a elaboração de uma Sequência Didática centrada nas estações de visitação, com o intuito de potencializar as experiências educativas e sensoriais das crianças da Educação Infantil., que pode ser adotado por educadores como referência para o planejamento de atividades pedagógicas integradas ao ambiente do museu, alinhadas às diretrizes curriculares nacionais e às especificidades do contexto amazônico (Quadro 2).

Quadro 2. Modelo de Sequência Didática Sensorial: Explorando Sons, Cores, Cheiros e Sabores no Museu da Amazônia.

TEMA
Sons, Cores, Cheiros e sabores: Conhecendo o Museu da Amazônia
1. OBJETIVO GERAL
Apresentar para as crianças pequenas da Educação Infantil o Museu da Amazônia
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conhecer os elementos naturais presentes no local, oportunizando a aprendizagem sobre a floresta e os saberes dos povos indígenas da Amazônia. Promover a interação entre a criança e a natureza, possibilitando o despertar da sua sensibilização ambiental, destacando a importância da conservação dos recursos naturais;

continua

continuação

3. EIXOS NORTEADORES – INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS (DCNEI's)
Experiência 8: Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; **Experiência 10:** Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.
4. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCC)
Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
5. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS (BNCC)
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
6. OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO
1º Momento: conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre a fauna e flora da Amazônia: Fazer levantamento dos conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre a fauna e a flora da Amazônia. Esse momento pode ser realizado na sala de referência, em que o educador (a) pode realizar uma roda de conversa, perguntando quais animais e plantas da região amazônica elas conhecem e a partir desse momento, fazer a apresentação de algumas espécies, utilizando desenhos para colorir, contação de histórias ou através de vídeos educativos.
2º Momento: Trilhando no conhecimento: Apresentação da Fauna e Flora da Amazônia: Esse momento será realizado durante a caminhada nas trilhas do Museu, em que é possível conhecer uma variedade de plantas amazônicas e avistar alguns animais endêmicos da região amazônica. O professor (a) pode perguntar para as crianças quais plantas e animais elas conhecem, se possuem em casa alguma planta parecida ou se já haviam visto em desenhos. Nesse momento será possível identificar os conhecimentos que as crianças já trazem consigo e assim aprofundá-los e consolidá-los, tendo em vista que na sala de referência já havia sido feito uma breve apresentação. É importante que nesse momento as crianças também possam estabelecer um contato direto com a natureza, fazendo uso dos seus sentidos, como audição (ao ouvir os sons da floresta) Visão (ao avistar os elementos presentes na trilha) Olfato (Ao sentir o cheiro da floresta) Tato (Ao tocar uma planta ou sentir a textura do solo) e se possível, sentir os sabores da floresta (Provando alguma fruta comestível que seja disponibilizada pelos professores). A partir dessas experiências a criança poderá se sentir mais pertencida ao meio ambiente.
3º Momento: Conhecendo o lago das vitórias-régias: Nessa estação as crianças poderão conhecer uma planta endêmica da região amazônica. Ao chegar ao lago, o educador (a) pode trabalhar experiências diversificadas, como o tamanho da folha, a sua cor, seu formato, bem como a coloração do lago e os animais aquáticos que habitam o local, como a Tartaruga-da-Amazônia (Podocnemis Expansa). É importante que o professor (a) sempre escute as indagações dos pequenos, para que seja possível ampliar seus conhecimentos e oportunizar a descoberta de novos conceitos científicos. Nesse ambiente o educador (a) também pode abordar sobre temáticas ambientais, como a poluição dos rios e o descarte de lixo que algumas vezes são deixados pelos visitantes no local.
4º Momento: Conhecendo os peixes amazônicos: Nesse ambiente é possível apresentar para as crianças os peixes amazônicos, como o Tambaqui, o Tucunaré, o Pirarucu, a Piranha e dentre outros. O aquário abriga uma variedade de peixes amazônicos que podem ser visualizados pelos visitantes. O professor pode trabalhar sobre diversas problemáticas ambientais nesse espaço, como a poluição dos rios da Amazônia e suas consequências para os animais aquáticos. Dessa forma, a criança entenderá a importância de cuidarmos dos nossos rios, pois eles abrigam vida.
5º Momento: Visitando o passado na exposição dinos e sauros da Amazônia: Os personagens apresentados na exposição Passado presente: dinos e sauros da Amazônia nos convidam a pensar a história de grandes animais que viveram na Amazônia em três períodos: 115 milhões de anos, 5 milhões e 11 mil anos atrás. Os fósseis desses animais são marcas da evolução e da seleção natural, que os paleontólogos estudam para revelar os segredos da vida que a Amazônia esconde. A exposição Passado presente apresenta fragmentos da paleo e geohistória da Amazônia, como réplicas de grandes esqueletos da fauna da região. Nesse ambiente o professor poderá indagar as crianças sobre o passado desses animais e o motivo do seu desaparecimento da natureza, destacando diversos fatores.
6º Momento: Conhecendo o viveiro das serpentes amazônicas: Esse ambiente abriga seis espécies de serpentes da região amazônica, sendo uma serpente peçonhenta, que é a jararaca-do-norte (Bothrops atrox) e cinco não peçonhentas, como a jiboia (Boa constrictor), jiboia-arco-íris (Epicrates cenchria), suaçuboia (Corallus hortulanus), cobra-cipó (Oxybelius fulgidus) e papa-pinto (Spilotes sulphureus). Nesse espaço o professor (a) poderá abordar temáticas voltadas para a ampliação do conhecimento científico das crianças, bem como trabalhar sobre a importância desses animais para o ecossistema, mostrando que até mesmo as serpentes possuem um papel importante na natureza e que devemos protegê-las.
7º Momento: Pós visita: Nos pós visita, poderá ser realizada uma roda de conversa com as crianças para saber o que elas aprenderam na visita. Nesse momento, o professor poderá verificar se o aprendizado foi efetivo e o quanto a visita ao museu contribuiu para despertar nas crianças o interesse pela natureza. A produção de mapas mentais também pode ser solicitada, tendo em vista que as crianças pequenas se expressam através de suas falas e produções.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Fica evidente o potencial pedagógico e ambiental do Museu da Amazônia para promover a interação entre crianças e a natureza. Sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais experiências são fundamentais na Educação Infantil, pois possibilitam vivências concretas em um ambiente de floresta preservada, incentivando a observação e a valorização da biodiversidade amazônica (Brasil, 2017).

A BNCC reconhece a criança como sujeito ativo, que constrói conhecimento a partir de experiências e interações com o meio físico e social. O documento destaca que a Educação Infantil deve ampliar e consolidar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, acolhendo suas vivências e articulando propostas pedagógicas significativas (Brasil, 2017). Essas vivências podem ser potencializadas em espaços como o Museu da Amazônia, que estimula a curiosidade, o questionamento e favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional por meio da imersão na natureza (Fernandes, 2007).

A BNCC institui ainda que as instituições de Educação Infantil devem garantir seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). O Museu da Amazônia contribui diretamente para que esses direitos sejam efetivados ao proporcionar exploração livre, participação ativa e convivência em ambiente natural diversificado. Nos campos de experiência definidos pela BNCC, como "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", as crianças desenvolvem cuidado ambiental, vivência sensorial e motora e ampliam sua capacidade de observação e investigação científica (Brasil, 2017).

A integração de ambientes não formais como o Museu da Amazônia ao currículo da Educação Infantil vai ao encontro das diretrizes da BNCC. Essa articulação reforça a importância das vivências imersivas para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com questões socioambientais, contribuindo com práticas e projetos que promovem uma educação integral e o respeito à diversidade ambiental e cultural desde a infância (Brasil, 2017; Fernandes, 2007; Lobo; Ferreira; Souza; Santos, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de espaços não formais no ensino de crianças, especialmente em contextos amazônicos, revela-se essencial para o fortalecimento da conexão com a natureza e para a promoção de aprendizagens profundas e significativas. Ambientes como florestas, rios e áreas rurais atuam como verdadeiros laboratórios vivos, disponibilizando recursos pedagógicos que integram dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conhecimento (Chaves *et al.*, 2017).

Os espaços não formais de educação ambiental, tais como museus, jardins botânicos e centros de ciência, desempenham um papel estratégico na complementação e no enriquecimento do currículo escolar formal. Enquanto as salas de aula tradicionais oferecem uma base teórica consolidada, as experiências proporcionadas pelos ambientes não formais são práticas, sensoriais e interativas, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e de posturas investigativas por parte das crianças (Brasil, 2017).

Além disso, a dimensão multidisciplinar, esses espaços permitem abordar a complexidade das questões ambientais no contexto amazônico de forma contextualizada e crítica, promovendo uma

compreensão holística dos problemas ambientais e sociais (Chaves *et al.*, 2017; Oliveira, 2014). O contato direto com elementos da fauna e da flora, aliado à problematização de situações do cotidiano, favorece o despertar da sensibilização ambiental, tornando as propostas pedagógicas mais próximas da realidade dos educandos e mais eficazes para a formação de atitudes voltadas à conservação.

Retomando a pergunta que nos move desde o início — será que estamos realmente proporcionando às novas gerações experiências verdadeiramente marcantes junto à natureza? —, a resposta ganha vida quando olhamos para o Instituto Soka Amazônia e para o Museu da Amazônia (Musa). Esses espaços educativos não formais transbordam possibilidades: convidam as crianças a sentir o cheiro da mata, ouvir os sons da floresta, explorar cores, texturas e sabores e, acima de tudo, a se conectar com os mistérios e as belezas autênticas da floresta amazônica.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos currículos da Educação Infantil nos lembram que a infância é tempo de descoberta, de experimentar e de se encantar com o mundo à volta. Essas diretrizes nos estimulam a propor experiências que ultrapassem os limites da sala de aula, tornando a aprendizagem algo vivo, pulsante e cheio de significado. Nessa perspectiva, aprender sobre o ambiente dentro do próprio Museu da Amazônia ou caminhando pelos ambientes do Instituto Soka Amazônia pode ser realmente transformador.

É nesse cenário que o papel do educador se torna fundamental: reconhecer e valorizar o potencial desses espaços, abrir os olhos das crianças para a singularidade do território em que vivem e construir pontes entre o currículo, a natureza e a vida cotidiana. É o educador quem incentiva a curiosidade, oportuniza as descobertas e, com sensibilidade, permite que os pequenos vivenciem e guardem na memória as riquezas do ambiente amazônico. Planejar visitas, propor atividades investigativas e acolher perguntas são atitudes que fazem da prática pedagógica uma verdadeira aventura de aprendizagem.

Ao integrar as orientações da BNCC e dos currículos da Educação Infantil com as experiências oferecidas por espaços como o Instituto Soka Amazônia e o Museu da Amazônia, ampliamos horizontes e despertamos o senso de pertencimento e responsabilidade pelas riquezas naturais que nos cercam. Mais do que transmitir conteúdos sobre a natureza, permitimos que as crianças sintam, vivam e guardem consigo experiências autênticas — sementes de um olhar mais sensível, crítico e comprometido com o futuro da Amazônia e do planeta.

Desse modo, a educação ambiental ganha cor, cheiro, som e sentido. E, assim, podemos cultivar o sonho de novas gerações que não apenas aprendem sobre a natureza, mas verdadeiramente pertencem a ela e cuidam, de forma consciente e apaixonada, do nosso patrimônio amazônico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. N. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O processo de aprendizagem das crianças por meio da música e elementos sonoros em espaços educativos**. Manaus: Editora e Gráfica Moderna, 2015.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense:** Educação Infantil. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2019. 224 p.

ARAÚJO, J. N.; SILVA, C. C.; FACHÍN TERÁN, A. A Floresta Amazônica: um espaço não formal em potencial para o ensino de ciências. In: VIII ENPEC, 2011. **Anais[...]**.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP:

Alínea, 2012.
BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana Editora, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília: MEC, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Comodato entre a União e o Museu da Amazônia**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 36, 22 jun. 2011.
BRATMAN, G. N.; DAILY, G. C.; LEVY, B. J.; GROSS, J. J. The benefits of nature experience: improved affect and cognition. **Landscape and Urban Planning**, v. 138, p. 41-50, 2015.
BUENO, F. P.; ALMEIDA, K. C. Vivências com a natureza: projeto e prática de formação e de educação na escola. In: XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo, 2014. **Anais[...]**.
CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.
CASCAIS, M. G. A.; FACHÍN-TERÁN, A. **Os espaços educativos e a alfabetização científica no ensino fundamental**. Manaus: Editora e Gráfica Moderna, 2015.
CHAVES, R. et al. Educação infantil e os espaços não formais: uma perspectiva de aprendizagem no Parque Municipal Germano Augusto Sampaio em Boa Vista/RR. **Revista Areté**: Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 9, n. 20, p. 89-97, maio 2017. Disponível em: periodicos.uea.edu.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
DOHME, V. **Ensinando a criança a amar a natureza**. Petrópolis: Vozes, 2009.
FACHÍN-TERÁN, A.; SEIFFERT-SANTOS, S. C. (Orgs.). **Novas perspectivas de ensino de ciências em espaços não formais.** Manaus: UEA Edições, 2013. p. 263-264.
FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação?** A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico, 2007. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
FERNANDES, R. Aprendizagem em museus: possibilidades e desafios. In: ABREU, Regina (Org.). **Cultura, museus e patrimônio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 85-100.
GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
HEILIG, G. K. **World urbanization prospects:** the 2011 revision. United Nations, Department of Economic and Social Affairs (DESA), Population Division, Population Estimates and Projections

Section, New York, v. 14, p. 555, 2012.
IDESAM – Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas. **Fundo Amazônia:** projetos apoiados no Amazonas. Manaus, 2017. Disponível em: idesam.org. Acesso em: 21 abr. 2025.
INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. **Museu da Amazônia**. Manaus, 2021. Disponível em: portal.inpa.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
INSTITUTO SOKA AMAZÔNIA. **Plano de Manejo RPPN Dr. Daisaku Ikeda**. Manaus, 2016. Disponível em: https://www.gov.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para formação da cultura científica**. Em Extensão, Uberlândia, v.7, 2008.
LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
LOBO, W. J. C.; SILVA, D. R.; NASCIMENTO, G. M. F. et al. Potenciais educativos do Museu da Amazônia: uma análise sob a perspectiva da Educação Não Formal no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 1546-1561, 2023. Disponível em: periodicorease.pro.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e cidadania:** fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.
LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. Trad. Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.
MACIEL, H. M.; FACHÍN-TERÁN, A. **O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus**. Curitiba: CRV, 2014.
MANAUS. Prefeitura Municipal. **Currículo Escolar Municipal. Manaus.**
MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil**. Revisada e ampliada. Manaus, 2016.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
MOURA, A. C. O. S. **Sensibilização:** diferentes olhares na busca de significados. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.
MUSA, Museu da Amazônia. **Histórico institucional**. Manaus, 2024. Disponível em: https://museudaamazonia.org.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
OLIVEIRA, M. Educação em ciências na educação infantil em espaços não formais. In: **Ecologia amazônica:** estudos e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2014.
PIRES, A. C. T. **Criança e natureza:** uma relação de sensibilidade e encantamento. Curso de Pós-Graduação Lato sensu em "Educação Lúdica em Contextos Escolares, Não Formais e Corporativos", no Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo, 2011.
SEMED, 2021. Disponível em: https://cutt.ly/Sb2PTY7. Acesso em 21 abr. 2025.
QUEIROZ, G. C. B. **O espaço não formal de ensino e aprendizagem em ciências:** percepções e expectativas de professores. 2002. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002. Disponível em: teses.usp.br. Acesso em: 21 abr. 2025.
QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/ Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002.
REIS, E. F.; SOUSA, M. F; ALVES, D. S.; PINHO, M. I. M.; RIZZATTI, I. M. Espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores de ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de**

Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 7, n. 3, p. 23–36, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v7i3.8265. Disponível em:periodicoscientificos.ufmt.br . Acesso em: 21 abr. 2025.

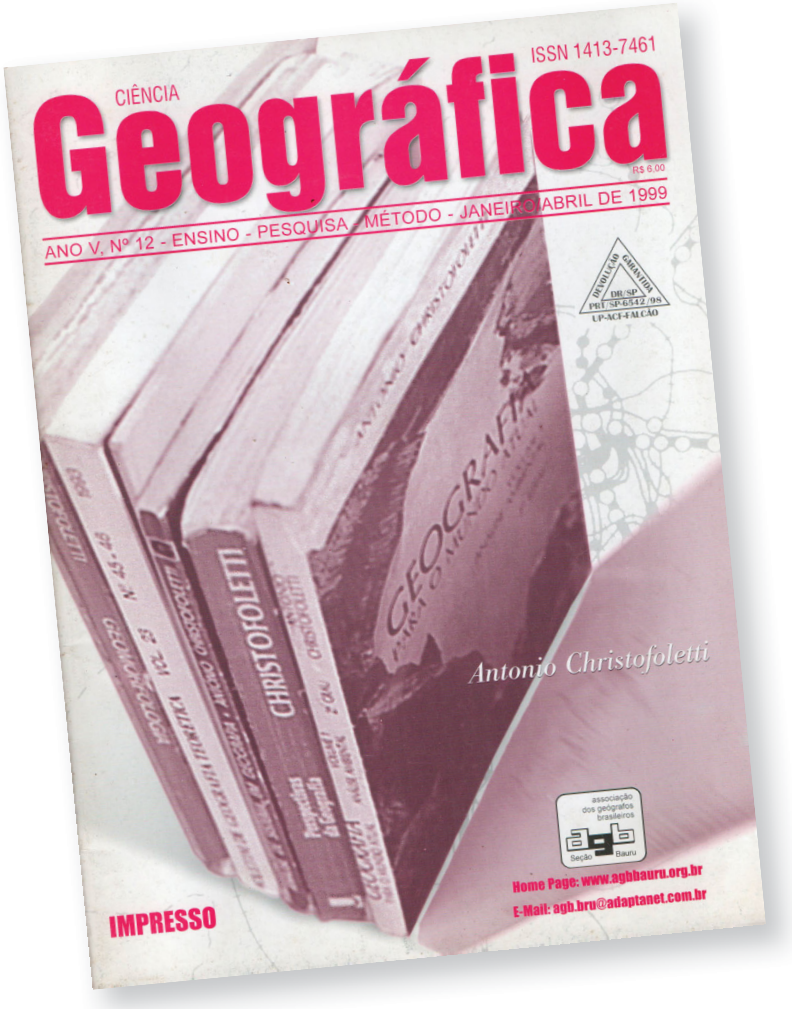
RIBEIRO, C. M. M. A; PAES, L. S. **Caminhada verde:** guia didático de atividades interdisciplinares no Instituto SOKA Amazônia. Manaus, 2021.

ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. Contribuições dos Espaços Não Formais para o ensino de ciências. 2010. In: FACHÍN-TERÁN, A.; SEIFFERT-SANTOS, S. C. (Orgs.). **Novas perspectivas de Ensino de Ciências em Espaços Não Formais**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 156-168.

SANTOS, S. D. F. **O déficit de natureza nas crianças pequenas:** a influência dos ambientes de aprendizagem. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) — Universidade do Estado do Amazonas, 2022.

SKÅR, M.; KROGH, E. Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. **Children's Geographies**, v. 7, n. 3, p. 339-354, 2009.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Tradução João Roberto Martins Filho; consultor desta edição Renato Janine Ribeiro; consultor de termos zoológicos Márcio Martins. São Paulo: Companhia das Letras, 201



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4175

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

ADOECIMENTO E SUPERAÇÃO: IMBRICAMENTO DE ESPAÇOS E TEMPOS NA VIDA DE PROFESSORES QUE MANIFESTAM SENTIR-SE SOB A PRESSÃO DO COTIDIANO

ILLNESS AND OVERCOMING IT: IMBRICATION OF SPACES AND TIMES IN THE LIVES OF TEACHERS WHO EXPRESS FEELING UNDER THE PRESSURE OF EVERYDAY LIFE

LA ENFERMEDAD Y SU SUPERACIÓN: IMBRICACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS EN LA VIDA DE MAESTROS QUE EXPRESAN SENTIRSE BAJO LA PRESIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Roselane Zordan Costella[1]
0000-0002-1297-1352
professoracostella@gmail.com

Nelson Rego[2]
0000-0002-1690-0615
nelson.rego@ufrgs.br

1 Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1297-1352. E-mail: professoracostella@gmail.com.
2 Instituto de Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1690-0615. E-mail: nelson.rego@ufrgs.br.

Artigo recebido em agosto de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este texto corresponde a uma busca de compreensão sobre as narrativas que manifestam o sentimento de professoras de geografia em escolas públicas, o sentimento de trabalharem e viverem sob uma pressão ao mesmo tempo constante e difusa. As professoras passaram o período pandêmico com as escolas dentro de suas casas, invadindo-lhes o cotidiano familiar, no entanto, o que expressaram é também referente ao cotidiano anterior. A busca compreensiva vincula-se ao método de pesquisa (auto)biográfica. As palavras dadas, que ligam tempos e espaços na ação de narrar, manifestam a autoformação dessas professoras, que pensaram sobre si e sobre os colegas e alunos num período de reinvenção forçada, causadora de adoecimento. O texto procura expressar um exercício compreensivo de sentimentos e vivências de profissionais que tiveram suas vidas alteradas, passando por sofrimentos e construindo superação. No ano de 2020 foram realizadas escutas de forma on-line. A compreensão das narrativas conectou-se aos conceitos de consciência de si e movimento continuamente reconstrutivo da identidade docente, com fundamentos epistemológicos em Abrahão, Josso, Marinas, Ricoeur e outros aportes. A escrita buscou registrar e compreender significados do que foi narrado por profissionais que manifestam o sentimento de não escuta de suas experiências pelo contexto social, ansiando por oportunidades para tecerem reflexivamente suas vivências e as partilharem. Ouvimos tempos e espaços imbricados num súbito novo cotidiano, que representou ao mesmo tempo ruptura e reconhecimento de que muito da angústia vivida já se fazia presente anteriormente, apenas que de modo menos exacerbado, o que fomentou a projeção de temores quanto ao próximo cotidiano, pós-pandêmico. Ouvimos também sentimentos que manifestam resistência e desejo de superação individual e coletiva.

Palavras-chave: Período pandêmico. Identidade docente. Narrativas.

ABSTRACT: This text is an attempt to understand the narratives that express how public school geography teachers feel, the feeling about working and living under pressure that is both constant and diffuse. The teachers spent the pandemic period with the schools inside their homes, invading their daily family life, but what they expressed also refers to their previous daily life. The comprehensive search is linked to the method of (auto)biographical research. The words given, which connect times and spaces in the action of narrating, manifest the self-formation of these teachers, who thought about themselves and their colleagues and students in a period of forced reinvention that caused illness. The text seeks to express an exercise in understanding the feelings and experiences of professionals who have had their lives altered, going through suffering, and overcoming it. In 2020 fifteen online listening sessions were carried out. The understanding of the narratives was connected to the concepts of self-consciousness and the continuously reconstructive movement of teacher identity, with epistemological foundations in Abrahão, Josso, Ricoeur, Marinas and other contributions. The writing sought to record and understand the meanings of what was narrated by the professionals who expressed the feeling that their experiences were not listened to by the social context, and who were also longing for opportunities to reflectively weave and share their experiences. We heard times and spaces intertwined in a sudden new daily life, which represented at the same time both rupture and recognition that much of the anguish experienced had already been present before, only in a less exacerbated way, which fostered the projection of fears about the new daily life – post-pandemic. We also heard feelings that manifest resistance and a desire for individual and collective overcoming.

Keywords: Pandemic period. Teacher identity. Narratives.

RESUMEN: Este texto es un intento de comprender las narraciones que expresan cómo se sienten maestras de geografia en escuelas públicas, el sentimiento de trabajar y vivir bajo una presión que es a la vez constante y difusa. Las maestras pasaron el periodo de pandemia con las escuelas dentro de sus casas, invadiendo su vida familiar cotidiana, pero lo que expresaron también se refiere a su vida cotidiana anterior. Las palabras dadas, que vinculan tiempos y espacios en la acción de narrar, manifiestan la autoformación de estos profesores, que se pensaron a sí mismos y a sus colegas y alumnos durante un período de reinvención forzada que causó enfermedad. El texto pretende expresar un ejercicio de comprensión de los sentimientos y experiencias de profesionales a los que les cambió la vida, pasando por el sufrimiento y superándolo. En 2020, se realizaron entrevistas on-line. La comprensión de las narrativas se vinculó a los conceptos de autoconciencia y movimiento continuamente reconstructivo de la identidad docente, con fundamentos epistemológicos en Abrahão, Josso, Marinas, Ricoeur y otras aportaciones. La escritura buscó registrar y comprender los significados de lo narrado por profesionales que manifestaron sentir que sus experiencias no eran escuchadas por el contexto social, anhelando oportunidades para tejer reflexivamente sus vivencias y compartirlas. Escuchamos tempos y espacios entrelazados em uma nueva cotidianidad repentina, que representaba tanto una ruptura como el reconocimiento de que gran parte de la angustia vivida ya había estado presente antes, sólo que de forma menos exacerbada, lo que fomentaba la proyección de temores sobre la próxima cotidianidad, post pandémica. También escuchamos sentimientos de resistencia y deseo de superación individual y colectiva.

Palabras clave: Periodo pandémico. Identidad docente. Narrativas.

PEDIR E ESCUTAR. ESCUTAR E PERGUNTAR. PERGUNTAR PARA COMPREENDER

Foi confirmado numa quarta-feira, dia 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de Novo Corona Vírus (covid-19) no Brasil, em São Paulo. Tratava-se de um homem de 61 anos, que retornara de viagem à Itália. No dia 16 de março, numa segunda-feira, aconteceu a suspensão da grande maioria das aulas nas redes pública e privada do Estado do Rio Grande do Sul, com o fechamento das escolas, em função do isolamento social. Foram 19 dias entre a confirmação do primeiro caso e a suspensão das aulas – como esse intervalo foi significado pelos professores? Breve? Indicativo de ágil responsabilidade política? Ao contrário, indicativo de morosidade, descaso frente ao risco? Como ele foi significado pelos professores na época? Como é significado hoje esse passado recente? No entanto, a dúvida sobre a adequação do intervalo entre a notícia e a medida preventiva, por crucial que seja, é apenas porta de entrada para um cotidiano abalado e muito mais complexo de incertezas sobre o por acontecer e sobre o que fazer. Quem tomaria as decisões? Como e por quê? Os professores, em lugar central no universo escolar, foram ouvidos?

Conforme Ricoeur (2018, p. 40), "Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo que declaramos nos lembrar." Os estoques de memória que nos levam a reconstruir tempos e espaços pandêmicos foram e continuam a ser tecidos na rede da intersubjetividade, expressam-se nas subjetividades que se narram e, assim, outra vez recosturam a intersubjetividade e o identitário conforme os lugares e as experiências de grupos e pessoas. Memorar o cotidiano vivido pelo professor e pedir-lhe a manifestação de seus sentimentos é construir significados e propor verdades a partir da

memória que subsidia a reflexão sobre os acontecimentos, compreendendo o que foi para nós aquilo que passou e o que fomos para o que passou.

As ruas silenciaram, os vazios tomaram conta de corpos e almas – o que será que chamamos de alma? Será o movimento de viver sentimentos e reconstruí-los e a isso significar como o essencial da vida, enquanto o corpo de um se torna para outro o visível que guarda em seu interior o in/visível? Vidas novas e idosas foram ceifadas como se estivessem expostas a uma guerra. As escolas foram esvaziadas dos risos e gritos de suas crianças. Nos refeitórios, o tempo congelou no aroma da última refeição, com a ausência da ânsia alegre pelo almoço ou lanche.

> Enquanto o vírus digital podia parar um circuito técnico-informacional, o vírus biológico seria capaz de ir muito além: podia, viajando com eles, para os corpos. E parou. Num piscar de olhos, cidades, regiões e países inteiros decretaram parada compulsória. Inimaginável. Trens de alta velocidade deixaram de correr, fábricas gigantescas fecharam, ruas de um burburinho atroz foram silenciadas, navios monumentais eram aprisionados, ou ficavam à deriva, até o trafegar pelo céu voltou a ser interditado em função das fronteiras da terra. Mesmo os jogos e a diversão pararam. Isso foi o mais insuportável. Nem o cinema, ávido de catástrofes, pode (ainda) contar essa história (Haesbaert, 2020, p. 16).

Na noite da sexta-feira ou do sábado, os professores foram dormir munidos de planejamento elaborado com antecedência e de forma sistemática, para ser cumprido no ano letivo de 2020. Ao despertar na segunda-feira, foram notificados de que não poderiam retornar às escolas, acessar seus armários, buscar suas últimas escritas do planejamento que, pouco antes, parecia de execução certeira. Durante dias ou semanas, confinaram-se não somente em suas casas, mas em incertezas. A segurança do lugar escola como parte do cotidiano foi abortada e, em seu lugar, iniciaram-se as especulações de como seria o processo, pois os estudantes não poderiam perder o ano letivo. O que significaria não perder o ano escolar? Seria o pacto de fazer de conta de que almas e corpos interagindo em sala de aula passariam incólumes a um cotidiano totalmente outro em pouquíssimo tempo? Seria cumprir um programa de qualquer maneira? Apresentava-se a maré das incertezas, porém, existia uma certeza: os estudantes haviam perdido o pátio, os colegas, um cotidiano. A aprendizagem e o ensino seriam os mesmos?

Foi compulsório interiorizar novo pacote de cotidiano em menos de uma semana, com reuniões on-line e professores postos a digerir torrente volumosa de informações para a utilização de plataformas conhecidas até então por poucos. Aceleração do tempo para realizarem atividades nunca experimentadas. Um conjunto de links foi enviado para alterar completamente a comunicação, um link para cada ano escolar, um link para cada reunião ou formação. Certezas dissolveram-se, falsas certezas foram solicitadas? Exigidas? As cobranças eram constantes e o remontar-se virou caos – a insegurança, as exigências, o medo de não corresponder, o medo de ser descoberto em fragilidade. A casa exposta em tela para o mundo deflagrou doenças, desequilíbrios, sensação de perda.

Professores respondiam ao desafio com os variáveis caracteres que constituem as diferentes individualidades. Nem todos estavam possuidores de caracteres subitamente imprescindíveis. O desafio acentuava a distância entre gerações. O intersubjetivo da construção identitária docente estava exposto a golpes. Experiência e serenidade muitas vezes andam juntas, porém, a experiência foi de repente exposta ao seu limite – a falta de domínio sobre o novíssimo tecnológico. A experiência foi confrontada pela drástica constatação de que um jeito de estar no mundo era referente a um

mundo que de repente deixara de existir. Serenidades passariam a se esvair? Como o experiente se sentiria diante do aluno ou colega de profissão célere no mundo inusitado para dentro do qual, de um dia para o outro, todos foram puxados? O jovem respeitaria o antigo? Muito do que poderia ter ou não acontecido, acabou de fato acontecendo. Que efeito terá tido, para o jovem e para o idoso, o menosprezo que rebaixou o experiente a inexperiente? Situações não aprendidas na universidade e na vida: poderiam ter sido aprendidas em vinte e quatro horas, quarenta e oito?

Sucumbir ao desafio ou, nele, crescer? Ao invés de ensinar com a âncora lançada em seu porto seguro, o professor teve que se lançar ao mar talvez perigoso de aprender com os alunos a lidar com as tecnologias. Face a face, tela a tela, ele carregava o temor de passar por ultrapassado, por não conhecer como se comunicar utilizando amparos que deveriam servir para aproximar e não para afastar. O aluno sabia mais, o professor estava exposto ao que poderiam julgar e comentar sobre ele. A formação e a história profissional que esse professor trazia em si favoreceram a que ele se mobilizasse com segurança e entusiasmo para a experiência de aprender junto com os alunos? Ou a formação e a história profissional o travaram? E os alunos? As experiências escolares e familiares que os formam possibilitariam aos alunos bem acolher a novidade do professor repentinamente deslocado de seu habitual lugar de saber? A insegurança em relação aos próprios alunos, aos colegas, aos gestores, fez com que muitos professores se bloqueassem ao desafio com medo de perguntar sobre o aparentemente óbvio?

Se a identidade docente se constitui na sociedade, na universidade, escola, sindicato, em tantos outros lugares, como passou a se constituir a identidade docente na pandemia e a partir da pandemia?

> O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referencias é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (Cunha, 1997, p. 188).

As perguntas apresentadas neste texto: nós as formulamos ao escutar. Nosso trabalho docente na formação de professores inclui a contínua escuta do professor que está na sala de aula da educação básica. Essa escuta é inseparável da formação de professores, pois como compreender o que fazemos em nosso trabalho se não perguntando, aos outros, o que eles pensam da experiência formativa face à experiência profissional e de vida?

No período da pandemia, solicitamos narrativas[1]. Realizamos quinze escutas de forma on-line. As narrativas foram transcritas e devolvidas para as professoras e os professores validarem a transcrição de suas falas. Dessas quinze narrativas, três foram escolhidas para a escrita do estudo, sendo a delimitação conduzida pela necessidade de limitar em páginas este presente texto, que é preliminar à futura publicação mais extensa e conjuntiva das várias escutas. A delimitação das três entre as quinze narrativas[3] foi aleatória. Cada professora foi entrevistada individualmente, em duas sessões, que totalizaram aproximadamente três horas. As professoras estão nomeadas por letras. A professora A tem 49 anos de idade e trabalha há 16. A professora B tem 36 anos, 13, de profissão. A professora C tem 51 anos, 25, de profissão. As três são professoras em escolas públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, estando duas delas vinculadas à rede estadual e uma à rede municipal. As três professoras atualmente prosseguem vinculadas às suas respectivas escolas públicas.

O texto interrogativo tenta comunicar algo de nossa escuta acerca das narrativas das professoras. O ponto de partida foi nossa solicitação para que falassem dos sentimentos que a pandemia estava a lhes causar. Em resposta ao nosso pedido, as professoras nos contaram de sensações e dores. O que ouvimos nos propiciou as perguntas introdutórias deste texto acerca da docência na educação básica durante a pandemia, assim como as perguntas que se apresentam na sequência textual.

As professoras fizeram de suas casas súbitas escolas públicas, e essa escola transferida para a tela do computador confrontou-as com suas fragilidades e impôs a urgência de elevar suas forças a uma altura que elas desconheciam se poderiam alcançar. Foram aulas em meio às necessidades dos filhos e, no outro lado, as necessidades dos alunos, estranhamente a fronteira entre esses dois lados se apagava, o espaço público invadia o espaço íntimo. Pais, avós e pessoas de todo um universo acompanhante dos alunos apresentavam-se não como convidados a um encontro na escola, mas como presença diária e incontornável na casa da professora, sem filtro, sem ninguém saber que consequências esse outro e súbito cotidiano traria.

A compreensão do vivido está além do contar e ouvir acontecimentos em linha cronológica, nem se resume ao registro de produções teóricas e práticas das professoras. A compreensão se faz com as marcas que emergem com as suas forças e ressonâncias nas narrativas, muitas vezes pausadas pela voz que engasga, por olhos marejados, silêncios. As professoras entraram em si ao falarem para nós, o outro, o visitante, de algum modo, também invasor? Elas formaram consciência sobre si a partir do caos e formaram consciência sobre o caos a partir de si.

As narrativas docentes são imprescindíveis para compreender as referências que a pandemia trouxe na construção professoral. O tempo pandêmico mudou a forma de pensar o mundo, a escola e os alunos, a formação e as relações profissionais. Um cotidiano de aulas com seu transcorrer em espaços e tempos determinados foi trocado por outro cotidiano de demarcações de lugares e de ritmos alterados.

Encerrado o tempo da pandemia, quais elementos do cotidiano repentinamente instalado estão a ser projetados como permanentes pelas políticas públicas para a educação? E qual escuta de professores é feita pelos gestores proponentes de permanências e mudanças para o cotidiano desses trabalhadores na educação?

Nesse sentido, procuramos escutar narrativas e buscamos fazer da interrogação um procedimento compreensivo. O que a escuta interrogativa das narrativas das três professoras pode nos ajudar a compreender acerca do que permaneceu e do que mudou em suas identidades docentes durante a pandemia? O que daquele período está sendo carregado para o pós-pandemia e quais os sentimentos referentes a isso?

Ricoeur, ao examinar a relação entre identidade e mesmeidade, formula que "é nesses casos-limites que a manutenção de si, sinônimo de identidade-ipse, é assumida apenas por um sujeito moral que requer ser considerado o mesmo que este outro que ele parece ter-se tornado" (Ricoeur, 2019, p. 346). Nesse ser mobilizado a encontrar respostas sobre o certo e o errado de sua conduta frente à abrupta mudança de suas relações cotidianas com os outros, o que as professoras continuaram a manter de sua história anterior? O que elas descartaram? O que elas acrescentaram? Essas três perguntas podem ser enfeixadas em uma: o que elas fizeram com o que a alteração das relações fez a elas?

As narrativas das três professoras nos ajudam a perguntar sobre o que possa ter acontecido aos professores da educação básica. Num exercício compreensivo, relacionamos perguntas e comentários a trechos das narrativas das três professoras, considerando que as histórias pessoais estão tramadas à história

social e, em específico, ligadas às circunstâncias que permearam os professores da educação básica durante o período pandêmico e continuam a permear as incertezas e possibilidades pós-pandêmicas.

As três professoras, ao se narrarem, refaziam a consciência sobre os acontecimentos, isto é, refletiam sobre eles como fatores que as movimentaram para o entendimento de seus lugares e das pessoas que elas são.

> O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai (Josso, 2006, p. 379).

Ao solicitar que as professoras se narrassem, apareceu seu desejo pelo que chamaram de normalidade. Será que a referida "normalidade" expressaria o cotidiano vivido anteriormente e ao qual estavam habituadas? Suas narrativas parecem indicar algo diverso. A normalidade não seria o mero retorno ao passado recente e anterior à pandemia, tal como, então, ele estava dado. Tampouco seria a perpetuação do cotidiano repentinamente imposto. Pareceu-nos que isso nomeado como uma normalidade continha algo de projeto, desejo de construção, seria um cotidiano diferente desses outros dois, simultaneamente, portador de novidades, que podem ser positivas, e de enfrentamento de dificuldades, significadas como desafios para o crescimento e a reconstrução da identidade docente.

> Em termos de formação do professor, preconiza-se que esse profissional, ao manejar situações complexas, inéditas e problemáticas, características da ação docente, produz conhecimentos que reconfiguram sua compreensão da realidade. Esses conhecimentos não devem, no entanto, manter-se no nível do empirismo puro; devem, sim, passar por um processo de teorização que se realiza por meio da reflexão: partindo da investigação metódica de sua ação, o professor procura alcançar a compreensão dos saberes que embasaram sua análise da situação e suas escolhas (Horikaws, 2015, p. 23).

Entendemos que, nas três narrativas, a tomada de consciência processada no período pandêmico se estende à sondagem de um novo horizonte de possibilidades e questionamentos sobre a concepção de ser professora.

NA ESCUTA DO QUE PEDIMOS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

No início das sessões das entrevistas realizadas de maneira remota, as professoras pareceram estar à vontade. Nos ambientes, ao fundo, eram visíveis paredes com quadros e fotografias familiares, ouvíamos sons caseiros. Perguntamos sobre a saúde e se houvera perdas de pessoas próximas, dado que estávamos no ápice do contexto pandêmico. A seguir, perguntamos sobre os motivos que as levaram a serem professoras. Nas entrevistas, cada uma das professoras passou a falar sobre a infância e, nas três memórias, surgiram recordações do brinquedo com quadro-negro improvisado e o grupo de amiguinhos ou de bonecas no papel de alunos, diante da professora mirim, ouvindo suas explicações. Na infância das três, a imaginação já as fazia professoras.

Ao perguntarmos sobre os sentimentos relacionados à pandemia, será que algo ainda presente daquelas professoras imaginárias terá respondido misturando-se às adultas? Será que o sonho desde sempre vivo terá se manifestado por intermédio das três adultas capacitadas a acrescentar memória de experiências

profissionais ao exame da conjuntura que ameaça o ideal construído desde as suas infâncias? Relações interrompidas com estudantes, sentimento de impotência, revolta, adoecimento, pulsação do sonho no desejo de que chegasse logo o término do pesadelo, esse universo foi o que nós escutamos. Elas foram dando permissão à nossa entrada em suas subjetividades face ao cotidiano – interioridades em construção, pois cada uma foi se reconstituindo ao refletir sobre si diante de nós. Acompanhamos o tempo de cada reflexão, sem acelerar nem pausar. Os tempos foram estabelecidos pelas narradoras tanto com palavras quanto com silêncios e o olhar que deixa de mirar o nosso para procurar algo que se apresenta em outro lugar. Olhares que se voltam para um lado, para outro lado, para algo situado abaixo e rente à tela, para o teto, procuram o invisível, e outra vez se voltam para a tela e reencontram o nosso olhar.

Suas narrativas passavam por lugares e épocas, desde a sentida falta da escola de todo dia até a sondagem imaginária da casa de seus alunos. Recordavam salas de aulas prontas deixadas à espera – por mais dois meses, três meses – um ano? – o tempo a escoar aumentava a expectativa ansiosa sobre o tempo ainda a ser assim enfrentado. Ao ouvir, vinham-nos palavras de Josso – "à medida que uma narrativa é uma construção que tem lugar de reflexão, convém ordenar o tempo da maturação e da rememoração" (Josso, 1988, p. 68). A rememoração vinha do sentimento da falta do cotidiano habitual, com seus fluxos previamente planejados e agora interrompidos por acontecimentos sobre os quais cada vez mais se acentuava a percepção de desconhecer quando chegariam ao término.

Está no cerne da condição humana o narrador constituir narrativas que, por sua vez, constituem o ser narrador. Isso nos ficou evidente ao ouvirmos narrativas sendo construídas por narradoras que refletiam sobre si no ato de narrar solicitado por nós, o ouvinte, o outro. Estoques de memória habitada por sentimentos transitaram em diversos tempos passados, constituindo o presente, agenciando o daqui para frente. Não estávamos ouvindo histórias de vida acomodadas numa sequência cronológica de acontecimentos que chegariam até o presente. Era-nos nítido que as narrativas das professoras nos diziam de um presente que, para se manifestar, buscava o passado e agenciava os dias por vir. Ouvíamos as professoras e lembrávamos Abrahão:

> A natureza temporal tridimensional da narrativa de vida se explicita pela rememoração do passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, razão pela qual a própria trama narrativa não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (Abrahão, 2023, p.11).

Da professora A, ouvimos:

> O acesso à internet antes já era complicado na escola pública, agora, com as aulas on-line, a situação piorou, tem um contingente de alunos que ficou sem acesso ao material, muitas vezes a chance de aceso se limita a um só celular, dividido com outros irmãos para baixar o conteúdo e as atividades.

A professora transmitia desânimo frente ao acúmulo das dificuldades e o número de alunos defasados no acompanhamento das atividades comparados a outros. A professora apresentava críticas às costumeiras carências da estrutura escolar e, no entanto, esse passado de carências agora era lembrado de modo quase idílico, por contraste ao novo e súbito ambiente on-line. A reflexão sobre o presente a levava a sondar com receio o futuro: quanto das práticas remotas instaladas durante a pandemia se perpetuariam após a pandemia? Era como se a sua experiência se deslocasse para outro tempo e espaço

e, no contexto projetivamente vivido, ela sofresse por antecedência. A narrativa da professora transmitia sentimento de impotência, pois, naquele momento de rotina on-line, ela sentia como que as aulas saíssem de sua casa sem chegar às casas dos alunos. Para a professora, as aulas se perdiam no caminho, apesar de os alunos e suas famílias estarem "dentro" da casa da professora. Ela fazia a sua parte, mas isso estava longe de bastar. Havia o desejo de fazer mais, porém, fazer o quê? E como?

A narrativa da professora A foi interrompida pelo som que entrava pela janela, alto-falante instalado no caminhão de passagem pelo bairro, a solicitar que os moradores usassem máscaras, álcool em gel, lavassem bem as mãos. A professora virou-se por um momento para a janela, mas logo retornou seu olhar para nós e lamentou que, no bairro, muitas famílias faziam ginástica financeira para conseguirem ter comida. Como elas teriam álcool em gel e sabão à vontade para a assepsia das mãos, das embalagens e de outros objetos? Um suspiro, um silêncio, e foi como se a menção ao álcool em gel nos devolvesse o momento anterior, das dificuldades de acesso à internet – o impacto da tomada de consciência sobre a enorme distância entre a realidade e o proposto por discursos e slogans. Foi como que uma ênfase ao impasse que ela havia comentado um minuto antes: a angústia que cresce no contraste em saber com a força do ideal docente respostas para a grande pergunta – por que fazer? –, mas estar reduzida a quase nada de respostas em relação às outras duas perguntas repetidas nos dias. O quê? Como?

Escutamos a professora B envolvida pela realidade dos alunos, "as famílias estão preocupadas com a sobrevivência e não com a escola, os pais não conseguem auxiliar aos filhos, vários estudantes foram morar com avós e tios, as casas nem água têm." A professora preocupa-se com a escola, ao mesmo tempo em que deplora a realidade social espelhada na vida dos alunos. Nas famílias situadas próximas ao limite da sobrevivência, os pais deixam de se preocupar com o fato de que os filhos no momento estão sem escola, ou a têm de maneira tão precária, on-line, que o ter se confunde com o não ter. Sem a garantia do mínimo para sobreviver – escola, para quê? Qual perspectiva de futuro diante do colapso do aqui e agora? Ao mesmo tempo em que as professoras narram de si, emitem interpretações de como seus alunos se encontram, colocam em suas falas o sentimento do outro e sua significação. As experiências na pandemia forçam a reconstituição das perspectivas e esperanças quanto ao alcance do que o indivíduo pode fazer no contexto social. Será que desgaste dos sonhos das três professoras, enraizados desde as infâncias, poderá lhes causar adoecimento?

> Entre as experiências vividas por um sujeito e a narrativa dessas experiências se interpõe, necessariamente, um grande número de mediações. [...] Certamente, existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida "bruta" e a sua narrativa. Entre uma situação social ou um acontecimento e a maneira pela qual eles são "vividos" no momento pelo sujeito, por exemplo, se interpões seus esquemas de percepção e de avaliação (Bertaux, 2010, p. 51).

Ao falar sobre colegas, a professora A cita angústias, adoecimentos. Ela liga os seus sentimentos aos sentimentos dos colegas:

> Todos falam de ansiedade, crise, pânico, não mais suportam o aumento das atividades e a diminuição da aprendizagem pelos alunos. Já não aguentam tantas perguntas sobre coisas técnicas e a dificuldade para conseguirem simples repostas. Como usar tal tecnologia? Gravar áudio ou gravar vídeo? Como usar tal tecnologia? Será que é o cansaço que faz esquecer informações banais? Como tirar foto? Filmar? Professores e alunos que caminharam anos da escola juntos e agora se frustram com a perda dos antigos momentos de socialização.

A narrativa conta sobre a perda do coletivo feito com as trocas em encontros reais na escola. O presente é de ausência de lugares e de momentos que despertam saudade. O cotidiano que antes os professores consideravam problemático é, agora, tempo/espaço para o qual desejam retornar. O trabalho solo perdeu seu atrativo da experiência de estar recolhido em si para reencontrar-se e criar. Ao contrário, o trabalho solo se estendeu para o tempo inteiro, tornou-se fardo ao perder a alternância com o complementar oposto, o estar só e o estar com os outros deixaram de se comunicar e de um abastecer o outro de elementos para a vida. Aconteceu essa perda, um momento deixou de acentuar o sentido do outro. Os professores anseiam pelo fim da ausência de alternância de ritmos, colocar um término no pesado vazio preenchido por incertezas que crescem na falta de encontros com os colegas e os alunos.

A professora B, ao falar sobre os seus sentimentos e suas impressões acerca dos sentimentos dos outros, realçou:

> Os colegas estão perdidos, muitos não têm a noção da realidade das crianças. Os colegas exigem o que os alunos não têm condições de dar. Um deles enfartou na semana do confinamento e ficou um mês no hospital. O conhecimento sobre a plataforma é primário, eles entendem muito pouco.

Com base em sua própria experiência, a professora procurava sondar os sentimentos dos colegas. Para nossa escuta, ao projetar os seus próprios sentimentos em direção aos colegas, afigura-se que a sondagem praticada pela professora corresponde a um desejo de comunicação e de reatar relações que eram mais exequíveis no cotidiano anterior, quando o contato direto com os outros facilitava mútuas compreensões. A quebra do cotidiano deflagra o oposto, a dificuldade da comunicação. Há um sentimento de impotência na fala da professora, que declara que os colegas "estão perdidos, muitos não têm a noção da realidade das crianças" e, no entanto, parece não encontrar meios de lhes comunicar que feições importantes de seu drama decorrem do fato de que os colegas "exigem o que os alunos não têm condições de dar". Há um elemento absurdo envolvido na atitude de exigirem demasiado dos alunos quando eles, os professores, não possuem conhecimento mais que primário da plataforma que passou a ser a condição para realizar atividades conjuntas – "eles entendem muito pouco", no entanto, exigem dos alunos o que eles próprios, os exigentes, não sabem fazer. Isso pode ser fonte para estresse – e para enfartos. Em que medida a obrigação de cumprirem o "calendário" e escreverem relatórios dando conta de que cumpriram o conteúdo programático estará afetando corações e mentes que se lançam à prática do absurdo? E até que ponto a incomunicabilidade entre os professores estará bloqueando a condição para eles formularem coletivamente alternativas ao invés se submeterem individualmente a cumprir exigências hiperdimensionadas, repassando-as aos alunos?

Recorrentes nas narrativas são essas menções referentes às atitudes movidas pela ansiedade, à falta de domínio sobre as plataformas e o medo do ridículo. Nos depoimentos sobre o excesso de ter que fazer o de antes travados por maiores dificuldades – excesso no qual são perdidas as referências das horas de iniciar e terminar –, tornam-se recorrentes a menção a um estado de pré-pânico e a constatação de que vários colegas ultrapassam a fronteira entre o estado prévio e o adoecimento, que acaba por se instalar com efeitos devastadores.

As narrativas interligam feições nas casas dos alunos, como a disputa por fatias de tempo pela posse do celular e falta de água, e o irônico da mensagem reiterada sobre a necessidade de lavar as mãos. Imbricam o espaço da escola aos espaços das casas, na transferência em fragmentos do público para o íntimo invadido. Os meios de comunicação destacam os heróis enfermeiros, médicos, garis e outros que

se expõem no espaço público onde a pandemia se dissemina. Contudo, esquecem os heróis invisíveis que não saem a público porque é o público que penetra o espaço privado. O elogio aos heróis descuida ao não pedir as narrativas de professoras e professores da educação básica, sobre as exigências que lhes foram impostas, as súbitas reinvenções a que se viram obrigados. Heróis esquecidos cujo adoecimento maior não foi causado pelo vírus, mas, sim, a sobrecarga da forçada readaptação.

Os espaços de súbito foram ligados uns aos outros de outro modo e imbricados à imposição de um ritmo que instala o paroxismo de o excesso de ação produzir efeito de imobilidade, tempo que parou num estafante agora que esvazia a vida. Ricoeur (2018, p. 164) reflete sobre a história composta por ligas de tempos e espaços:

> Assim como no espaço geográfico os lugares referidos ao aqui absoluto do corpo próprio e do ambiente se tornam locais quaisquer que se deixam inscrever entre os sítios cujo plano é desenhado pela cartografia, também o momento presente com o seu agora absoluto torna-se uma data qualquer entre todas aquelas cujo calendário permite o cálculo exato no âmbito deste ou aquele sistema calendárico aceito por uma parte mais ou menos extensa da humanidade.

Qual o estatuto de humanidade dessa história do humano? Os espaços são confrontados pela alteração dos ritmos temporais porque as metas, para serem realizadas no tempo estipulado, necessitam produzir e reproduzir espaços conforme as funcionalidades propostas – propostas por quem, para quem, sobre quem?

Nas narrativas das professoras, a escola do passado recente estava confrontada pela escola do período pandêmico. Havia o esgotamento, mas não somente o esgotamento de um trabalhar ininterrupto num tempo que assume a aparência de imóvel. Infiltrava-se, no esgotamento, o temor de que algo do que ali se processava como nova ordenação do trabalho não cessaria com o fim do período pandêmico.

As narrativas das professoras nos falam desses temores. A Professora C não vê como dar conta de suas responsabilidades:

> Sentindo inveja dos polvos, pois parece que não dou conta de tudo. Busca planejamento, organiza, envia para a coordenação sempre na quarta anterior, grava vídeo, atende pais e alunos das 7 da manhã às 23 da noite, sábado ou domingo, preenche tabela disso, tabela daquilo, explica para as pessoas que estou em casa e posso até fazer algo particular em meu horário de trabalho, mas que cumpro horas além, pois nunca paro antes das 23 horas. Tenho um sentimento de que nunca consigo concluir tudo que preciso fazer.

As professoras precisam ser mais do que são, superar as suas forças para dar conta da carga horária, talvez triplicada. Algo dessa nova ordenação do trabalho migrará para o pós-pandemia, em nome da eficiência, da maximização do aproveitamento do recurso humano docente para maior número de alunos?

Quais os preços pagos pela maximização do recurso humano docente? A Professora B comenta sobre a separação em relação aos seus alunos: a dor de conhecê-los, sem compreender quem eles eram, após longo período de aulas, “nos separamos, não os conheço”.

A mesma professora B expõe sobre a sobrecarga que a empurra perigosamente para a proximidade do limite do suportável:

> Os e-mails das dúvidas dos alunos que acessam (o sistema) chegam de madrugada, tenho que olhar e responder. Estou toda a hora abrindo imagens, fotos de atividades. No meu condomínio tem 11 casos da doença, tudo isso nos afeta.

Ouvimos que "dessa forma, os dias foram passando", a impossibilidade de sair de baixo da imobilidade do tempo parado, ameaçava a saúde pessoal e das relações familiares. Pareceu-nos que narrar sobre isso teve efeito preventivo. Acompanhamos desabafos que talvez tenham sido a retomada daquilo que foi silenciado em momentos anteriores de engasgo e suspensão das palavras. A professora expressou pensamentos como se estivesse se livrando de um peso, como se a consciência de si ajudasse no enfrentamento do caos: que narrar sobre isso teve efeito preventivo.

> Eu não sei trabalhar dessa forma, os alunos não contactam comigo. Poucos alunos estão fazendo as atividades. De sessenta, mais ou menos, cinco devolveram as propostas. Fico muito preocupada com essa desigualdade de ensino, nossos alunos têm uma realidade muito triste, não tem possibilidade de acesso.

Quando ela disse "não sei trabalhar dessa forma", perguntamos qual seria forma que constitui a sua identidade docente, seu modo de se relacionar com os alunos. Eu não sei, ela respondeu. Parece-nos que ela se sentiu impactada por uma pergunta essencial – essencial, porém, talvez nunca feita, nunca incentivada nas relações de trabalho. Ela diz que não sabe responder, mas nos parece que, na verdade, ela acabou de dizer que sabe algo essencial, ao afirmar que desconhece como trabalhar sem enxergar, tocar e falar com seus alunos como alguém que doa sem pedir em troca.

Nas narrativas, apresentou-se recorrente a comparação com escolas privadas, nomes de afamados estabelecimentos de ensino foram citados. As professoras afirmaram que, nesses lugares, os alunos não ficaram nenhum dia sem amparo tecnológico para as aulas. A escuta de suas falas nos faz pensar que elas estavam a dizer: o presente ecoa o passado e ecoa para o futuro, muito do que se fez cotidiano na pandemia não foi mais do que acirramento do que já estava imposto no passado, nem terminará quando as escolas reabrirem.

Talvez aquilo que será carregado do presente para a ordenação do trabalho no futuro acentue dificuldades passadas. A Professora C expõe seu sentimento como se fosse num rompante em meio à narrativa dos fatos:

> O principal sentimento é a impotência. É preciso nos reinventar a cada dia. Iniciamos no final de março com atividades impressas enviadas aos alunos, em abril precisamos parar de enviar atividades aos alunos por ordem da mantenedora. Somente a ordem sem explicação nenhuma, foi uma situação difícil, porque as famílias questionavam sobre as atividades, se teria retorno... E não se sabia o que responder, pois em nenhum momento fomos informados de ter alguma perspectiva.

Impotência, ouvimos a palavra várias vezes durante as narrativas e, nesse exemplo, as ordens e desordens da mantenedora, sem explicar o que viria após, sem caminhos definidos, com insegurança e descompasso, é temido como uma relação de trabalho que se acirrou na pandemia e ameaça ser transportada para o pós-pandemia.

COMPREENDER PERGUNTANDO

As narrativas das três professoras nos oportunizaram alguma compreensão do campo identitário docente na educação básica. Em específico, estivemos em contato com suas elaborações acerca de sentimentos em tensa reconstrução durante o período pandêmico, no qual o passado foi revisitado num movimento motivado pela necessidade de entender e avaliar, por contraste, o contexto que então se fazia presente, em 2020. Apresentou-se como sondagem de futuro a relação entre compreender o presente a partir do passado e reciprocamente o passado a partir do presente, sentido e significado como a história até aqui e que dá o sentido da anterioridade. A sondagem do futuro indicou o temor como destacado sentimento, relacionado aos sentimentos de frustração e impotência para definir a história sintetizada num momento que se apresenta como tempo simultaneamente em frenesi e imóvel, angustiante misturador de espaços, imposição da invasão do íntimo pelo público.

As falas alternaram e interligaram desabafos, silêncios e reflexões que retomavam o dito e o não dito de antes para elaborar compreensões de si, dos outros, da relação de si com os outros. Compreendemos que as professoras estavam a reconstituir significados em suas memórias e a investir em esforços emocionais e cognitivos para a redefinição de suas perspectivas, num sofrido trabalho de confrontar o ideal com raízes em suas histórias de vida aos limites estreitos impostos ao realizável pela realidade macrossocial.

Solicitamos suas narrativas, escutamos. Compreendemos que isto – solicitar sua palavra, escutar a palavra dada – foi sentido e significado pelas professoras como oposto aos sentimentos de frustração, impotência e temor. Elas não costumam ser solicitadas a narrar, a emitir juízos, não costumam ser escutadas a respeito das relações educacionais nas quais elas estão no centro, ainda que empurradas para a margem das decisões sobre os seus fazeres. Insinuam-se, nas narrativas, os sentimentos de esperança, confiança, vontade de participar, reconstruir as práticas e o coletivo. A superação se insinua por dentro do adoecimento e em contraponto a este.

As professoras manifestaram indícios de caminho para superar o adoecimento. Isso foi propiciado ao simplesmente serem solicitadas a darem sua palavra, responderem com generosidade ao pedido, serem escutadas.

> Dar la palabra significa establecer un vínculo en el que la mención del pasado, la experiencia vivida, no se queda en mera notificación: en el mero hacer saber. Significa que quien escucha se hace depositario de la historia y, por consiguiente, ésta le seguirá incumbiendo, importando, aun en ausencia o en el caso de la desaparición del protagonista del relato (Marinas, 2007, p. 21).

O simples que indivíduos demonstraram que pode ser feito, não poderia ser realizado com mais abrangência e consequência no âmbito das políticas públicas na educação? Pedir a palavra de professoras e professores da educação básica, pedir e escutar, escutar e perguntar para compreender, não deveria ser fundamento para a política pública?

Tal ação certamente não constituiria toda a condição suficiente para fundamentar as mudanças profundas a serem feitas, mas, ao mesmo tempo em que não suficiente, não é urgente reconhecer que tal ação se insere entre as imprescindíveis que, articuladas, formam o conjunto necessário? Por que o imprescindível é posto à margem?

Compreendemos que o período pandêmico não foi um parêntese que se apresentou no meio da história como se não houvesse relação entre o que aconteceu dentro do intervalo com o que acontecia

antes e continua a acontecer após. Ao contrário, o que aconteceu durante foi a exacerbação do que vinha desde antes na escola pública e na sobrecarga emocional imposta aos seus professores – e nisso reside o sentimento de temor sobre o que do exagero instalado no período pandêmico será carregado para o ordenamento das relações de trabalho para o pós-pandêmico.

As narrativas das três professoras continuam a ressoar em nossos pensamentos três anos após tê-las escutado. Nesse sentido, compreendemos que elas nos constituíram, somos outros ouvintes depois que elas compartilharam seus sentimentos, motivo pelo qual, ao término de nossa escrita, a elas agradecemos.

Nossa busca compreensiva encontrou na formulação de perguntas um meio de expressar como ressoou, em nós, aquilo que ouvíamos. As perguntas que apresentamos ao longo do texto são o resultado interpretativo da escuta. Qual verdade pode estar contida nessa interpretação interrogativa? Quem poderá melhor responder essa pergunta sobre a pertinência das interrogações anteriores se não as professoras e professores da educação básica? Com a palavra, as professoras, os professores.

NOTA

3 Trata-se de narrativas trabalhadas no ano de 2020 (durante o período pandêmico) no Grupo de Pesquisa: Com a Palavra o Professor de Geografia de Diferentes Lugares, Tempos e Perfis – Narrar, Ouvir e Entender: O que faz um Professor Fazer da Maneira como ele faz, apesar de...? FACED/UFRGS.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Revista Linhas Críticas**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 29, 2023, p. 1 a 21.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos**.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CUNHA, M. I. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec., 1997, p. 185-195.

HAESBAERT, R. **Travessias**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

HORIORIKAWS, A. Y. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988, p. 35-50.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio-agosto, 2006.

MARINAS, J. M. **La escucha em la historia oral**: palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

RICOUER, P. **O si-mesmo como um outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4176

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

REDES SOCIAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENIS E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: ESTUDO EM CONTEXTOS APROXIMATIVOS DAS PERIFERIAS URBANAS DE SALVADOR E LISBOA

SOCIAL NETWORKS, PUBLIC POLICIES FOR YOUTH AND GEOGRAPHICAL EDUCATION: A STUDY IN APPROXIMATIVE CONTEXTS OF THE URBAN PERIPHERIES OF SALVADOR AND LISBON

REDES SOCIALES, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA JUVENTUD Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UN ESTUDIO EN CONTEXTOS APROXIMATIVOS DE LAS PERIFERIAS URBANAS DE SALVADOR Y LISBOA

Natanael Reis Bomfim[1]
0000-0002-5122-9820
nrbomfim@uneb.br

1 Pós-Doutor em educação Pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-Doutor em Educação e Turismo pela Universidade de Paris 1, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal - Canadá/Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)/Pesquisador Associado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed)/Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5122-9820. E-mail: nrbomfim@uneb.br.

Artigo recebido em abril de 2024 e aceito para publicação em janeiro de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo é um desdobramento dos estudos de pós-doutoramento na Universidad Aberta de Lisboa, financiado pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e teve o objetivo analisar as redes sociais de jovens periféricos e sua articulaçao com as políticas públicas juvenis, a fim de contribuir com orientações de práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas. O objeto de estudo emerge dos contextos de jovens periféricos, dos debates sobre normativas e documentos ministeriais e sobre formação professores de geografia. O percurso metodológico de carater qualitativo deu-se em quatra etapas pelas abordagens: bibliográfica, empírica, documental, cujos lócus da investigação foram o Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS) e Área Metropolitana de Lisboa. Para isto, usamos a técnica da amostragem em *"snowball sampling*", para a aplicação de questionário sóciodemográfico, a entrevista semiestruturada aos 10 representantes de coletivos de jovens e busca em sites e redes sociais. Os resultados apontaram reformulação de conceitos sobre periferias e educação nas periferias urbanas ; apontaram seberes capazes de mobilizar reflexões acerca das relações constitutivas jovens periféricos e políticas públicas efetivas. E permitiram compreeender o pensamento e comportamento desses jovens, face às suas redes sociais e articulação com as políticas públicas juvenis como forma de orientar práticas pedagógicas de professores da Educação Geográfica em escolas de periferias urbanas.

Palavras-chave: Redes sociais. Políticas públicas juvenis. Educação Geográfica nas Periferias urbanas.

ABSTRACT: This article is an offshoot of postdoctoral studies at the Universidad Aberta de Lisboa, funded by the Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and aimed to analyze the social networks of peripheral youth and their articulation with public youth policies, in order to contribute to guidelines for pedagogical practices in Geographic Education in schools in urban peripheries.The object of study emerges from the contexts of peripheral youth, from debates on regulations and ministerial documents and on geography teacher training. The qualitative methodological path was carried out in four stages through the following approaches: bibliographical, empirical, and documentary, whose locus of investigation were the Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS) and the Metropolitan Area of Lisbon. For this, we used the "snowball sampling" technique, to apply a sociodemographic questionnaire, semi-structured interviews with 10 representatives of youth groups and searches on websites and social networks. The results indicated a reformulation of concepts about peripheries and education in urban peripheries; they pointed out knowledge capable of mobilizing reflections on the constitutive relationships between peripheral youth and effective public policies. And they allowed us to understand the thinking and behavior of these young people, in light of their social networks and articulation with public youth policies as a way of guiding pedagogical practices of Geographic Education teachers in schools on the urban periphery.

Keywords: Social networks. Youth public policies. Geographic Education in urban peripheries.

RESUMEN: Este artículo es fruto de un estudio postdoctoral en la Universidad Aberta de Lisboa, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y tuvo como objetivo analizar las redes sociales de los jóvenes periféricos y su articulación con las políticas públicas de juventud, con el fin de contribuir a la formulación de directrices para las prácticas pedagógicas en

Educación Geográfica en escuelas de periferias urbanas. El objeto de estudio surge de los contextos de juventudes periféricas, de los debates sobre reglamentaciones y documentos ministeriales y sobre la formación de profesores de geografía. El enfoque metodológico cualitativo se realizó en cuatro etapas: bibliográfica, empírica y documental, siendo el locus de investigación el Suburbio Ferroviario de Salvador (SFS) y el Área Metropolitana de Lisboa. Para ello, utilizamos la técnica de "muestreo bola de nieve", para aplicar un cuestionario sociodemográfico, una entrevista semiestructurada a 10 representantes de grupos juveniles y búsquedas en páginas web y redes sociales. Los resultados apuntaron una reformulación de los conceptos sobre periferias y educación en las periferias urbanas; Señalaron aspectos capaces de movilizar reflexiones sobre las relaciones constitutivas entre juventudes periféricas y políticas públicas efectivas. Y nos permitieron comprender el pensamiento y el comportamiento de estos jóvenes, a la luz de sus redes sociales y la articulación con las políticas públicas de juventud como forma de orientar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Geográfica en escuelas de la periferia urbana.

Palabras clave: Redes sociales. Políticas públicas de juventud. Educación Geográfica en periferias urbanas.

INTRODUÇÃO

Contexto, problema, objetivos e relevância da pesquisa

Na contemporaneidade, o mundo ainda está vivendo momentos de dificuldades provocados pelas diversas crises: humanitárias, sanitárias, ambientais e políticas. Este cenário sem precedentes provocou, por um lado, impacto global no contexto da educação, da saúde, da economia e, o que exigiu imediata e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, sendo debatido nos espaços midiáticos, na hipermídia e, sobretudo, nas conversações cotidianas de diferentes grupos sociais (Correia; Ramos; Bathen, 2020). Por outro lado, na educação, redesenhou-se novos contornos nos espaços escolares e não escolares, e as redes sociais de compartilhamento de aprendizagem tornam-se prementes no enfrentamento dos desafios socioeducacionais, particularmente para os/as jovens que vivem nas favelas dos subúrbios e que enfrentam a precarização quotidiana nas suas vidas (Pais, 1990; De Tommasi, 2016; Garrido; Bomfim, 2022).

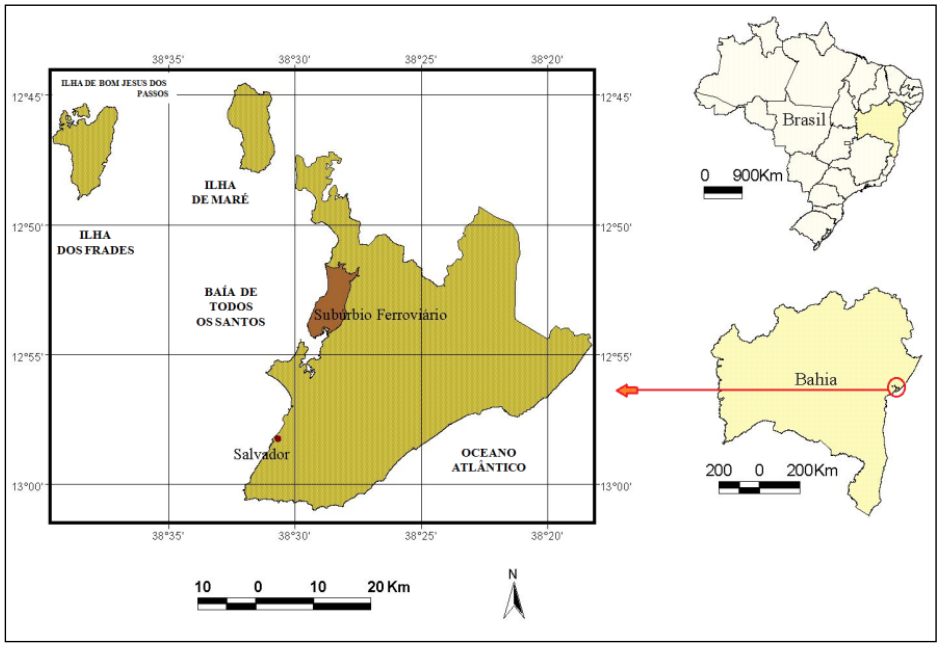
No Brasil, e no mundo, principalmente nas periferias urbanas, sucesssivos fenômenos (imigração, epidemias, climáticos, guerras, entre outros) têm esgarçado as desigualdades sociais e agravado os problemas socioambientais e educacionais, como: desemprego, desalento, fome, falta de informação, dificuldade de acesso aos direitos sociais, precariedade na saúde e na educação. Nesse sentido, os jovens homogeneizados em torno da imagética da pobreza, da carência e da violência, das classes desfavorecidas foram, com frequência, se transformados num "problema social" pelos discursos oficiais desde que a juventude se tornou uma categoria analítica.

Nos espaços escolares e não escolares esse "problema social" tem sido alvo de murmurinhos entre professores, estudantes e comunidade que tendem a cair numa visão determinista rumo ao fracasso (Dowbor, 2006); entre outros se mobilizam e apontam perspectivas que rompem limites de espaço para educação na contemporaneidade, reforçando que os espaços sociais precisam ser

considerados para a construção de aprendizagens significativas, pois consideram que a ruptura com o local não faz mais sentido. A educação que ultrapassa os muros escolares ganhou amplitude e, em 1998, rememora o final do último século marcado pelo tumulto e violência ao lado do progresso econômico e científico, desigualmente distribuídos (Delors, 1998).

Segundo o IBGE, em 2024, a população da Região Metropolitana de Salvador era constituída de 3.623.647 hab.; a população da capital era de 2.568.928 hab.; e quase 42%, cerca de 1.079.000 hab. viviam em favelas e/ou comunidades urbanas. Nessa realidade social e urbana, existe cerca de 84.204 pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação básica, sendo que, em relação às taxas gerais da cidade, as taxas de analfabetismo são maiores nas periferias urbanas. Destas, segundo o Relatório Final Juventude e Políticas Públicas em Salvador (UNFPA, 2013), estão 11 mil jovens analfabetos se encontram em situações de vulnerabilidades para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos. Assim, por um lado, os jovens periféricos[2] estão sujeitos a violências simbólicas, expressas em preconceitos raciais e sociais, criminalizações e discriminações, que configuram desafios e dificuldades peculiares e adicionais à sua inclusão social e territorial. Por outro, eles forjam inovadores circuitos de convivialidade, produção e consumo de saberes e conhecimentos, que segundo Hollanda (2015) são coletivos, organizações autogeridas, descentralizadas, flexíveis e situacionais, capazes de ressignificarem sentidos existenciais e proporcionarem identidades coletivas que contrariam os estigmas e a atomização da vida urbana.

Nesse contexto situa-se o Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS) - (Figura 1).



Fonte: Ramos *et al.* X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, 2013 apud Santana (2021).

Figura 1. Mapa de Localização do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA – Brasil.

Considerado uma periferia urbana da Região Metropolitana de Salvador (RMS), o SFS apresenta uma extensão litorânea de aproximadamente dezoito quilômetros de praias que se estende pela Baía de Todos-os-Santos, que margeiam os 15 bairros e três ilhas. Segundo Bomfim e Santana (2021), esses bairros apresentam ocupações informais, falta de atenção dos órgãos públicos e traduzem a

espontaneidade das estratégias de ocupação emanadas das necessidades da população local. Em 2015, segundo o IBGE, no SFS viviam 286 mil habitantes distribuídos em 22 bairros. Desses, os menos e mais populosos são: Paripe (55 mil), Periperi (47 mil) e Plataforma (34 mil) seguidos das ilhas dos Frades (733 mil), de Bom Jesus dos Passos (1.465 mil) e de Maré (4.236 mil).

Segundo Bomfim e Garrido (2022), no SFS existem diversos grupos que, na maioria das vezes, formados por jovens estudantes e moradores da comunidade local, se unem em prol de um objetivo comum, seja ele político, artístico ou puramente profissional. Já os estudos de Pimentel, Bomfim e Santana (2021), com jovens dessa periferia, apontaram uma significação tecida por redes de compartilhamento que permitem ações concomitantes de saberes e conhecimentos em suas práticas cotidianas, desenvolvendo estratégias e táticas que podem orientar as políticas públicas juvenis e contribuir para ampliação de espaços comunitários que são fortalecidos pelas memórias e identidades locais.

Em Lisboa, a pesquisa bibliográfica apontou que os estudos de Raposo e Varela (2017, p. 10) apontaram que o olhar para o jovem como "problema social" vem sendo sustentado por várias notícias mediáticas num processo que envolve o ciclo "pobreza-negitude-violência-bairro". Entretanto, Raposo, Varela e Ferro (2018) discutem as sociabilidades, as trocas culturais e partilha de saberes, e concluem que a música está centro das trajetória e na construção das identidades sociais de migrantes caboverdianos no território do atual Município de Amadora da Área etropolitana de Lisboa (AML). Campos e Vaz (2013) também investigaram a condição de jovem negro no bairro do Alto da Cova da Moura, na Área Metropolitana de Lisboa, e verificaram que ele é estigmatizado pela mídia e pelo poder público, em função dos aspectos socioeconômicos e etnicos. Concluem então, que o *grafitte* e o *rap* são instrumentos identitários, de empoderamento juvenil e enfrentamento social.

Sobre as políticas publicas de juventudes, Raposo e Aderaldo (2019) que investigaram os Programas: "Valorização de Iniciativas Culturais" (VAI) – São Paulo e "Escolhas" (PE) – Lisboa, debateram alguns aspectos dessas políticas públicas e concluiram que, diferente daquela política pública brasileira, o Programa Escolhas tende a remeter os jovens para uma posição passiva, pois a sua participação encontra-se subordinada a uma conceção ideológica que obstrui a emergência de posturas mais reivindicativas e insurgentes.

Nesse contexto, o debate, em torno do que é local e externo à escola, se funda na articulação entre os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos escolares, manifestada nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Por esse viés, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), (2014-2024) destacam para os ensinos fundamental e médio, a recomendação de trabalhar os conteúdos de ensino, a partir da experiência do aluno e considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros (Correia; Lastória, 2023).

Como objetivo geral e na Geografia, a BNCC visa desenvolver o raciocínio geográfico, estimulando a compreensão do mundo através da análise espacial e da relação entre sociedade e natureza. Significa dizer que este documento ministerial busca que os alunos, como cidão críticos e conscientes, desenvolvam competências e habilidades, para: analisar fenômenos geográficos, compreender a espacialidade e as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, analisar e interpretar o mundo em diferentes escalas (espacialidade), analisar a importância do estudo da diversidade cultural, étnico-racial e social, analisar o mundo pela articulação da Geografia com outras disciplinas. Por estes objetivos, é possível pensar a formação de jovens periféricos como atores sociogeográficos[3].

Portanto, no contexto escolar, coloca-se o problema de se pensar a Educação Geográfica nas periferias urbanas e promover alternativas que propicie ao aluno o desenvolvimento do espírito cidadão, pela mobilização, transformação e tomada de consciência. Araújo (2017), Bomfim e Correia (2018) acreditam que isto possa ocorrer por meio da articulação de conhecimento do senso comum (representações) inserido nas práticas socioculturais das comunidades locais, passando pelo conhecimento escolar até chegar ao conhecimento científico

Pelo estado da arte, particularmente nas periferias de Salvador e Lisboa, foi possível constatar que são raros, estudos que articulem *Redes sociais e políticas públicas juvenis*, com ênfase na Educação Geográfica nos espaços escolares e não escolares das periferias urbanas. Nesse sentido, urge a necessidade de pesquisas voltadas para as periferias urbanas, considerando que as experiências vividas nesses espaços são responsáveis por representações sociais e culturais e que podem ser de grande valia na articulação dos currículos escolares (Copatti, 2023; 2024). Mas, em situação dos contextos Soteropolitano e Lisboeta, o que sabemos sobre a articulação entre as redes sociais de jovens periféricos e políticas públicas juvenis. Como esta articulação pode contribuir com a Educação Geográfica nas escolas de periferias urbanas.

As questões que norteiam esta pesquisa são: Qual a articulação entre as redes sociais de jovens periféricos e as políticas pública juvenis ? Como essa articuação pode contribuir para orientação de práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas?

Na tentativa de elucidar as questões formuladas, tem-se como Objetivo geral: analisar as redes sociais de jovens periféricos e sua articulaçao com as políticas públicas juvenis, a fim de contribuir com orientações de práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas. Os objetivos específicos que foram operacionalizados na investigação: Analisar as redes sociais de jovens periféricos; Verificar as possibilidades de articulação entre as redes sociais de jovens periféricos e as politicas publicas juvenis no Brasil e Portugal; Analisar como esta articulação pode orientar práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas.

Pelo exposto, no Brasil e em Portugal, este estudo de pós-doutoramento na Universidade Aberta de Lisboa, sobre a articulação entre Redes sociais de jovens periféricos e políticas públicas juvenis, com ênfase na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas, é relevante pois, a partir de saberes constituídos pelas experiências vividas por esses sujeitos, os resultados podem fazer avançar os conhecimentos científicos sobre suas representações que podem mobilizar reflexões acerca das relações constitutivas entre eles e as políticas públicas efetivas. Os aspectos que fragilizam a Educação Geográica nas escolas de periferias urbanas, ainda carecem de investigação e de ação coletiva, cujos resultados possam contribuir para um trabalho docente mais qualificado. Assim, na dimensão didático-pedagógica, a apreensão do pensamento social e compreensão do comportamento de jovens periféricos, face às suas redes sociais e articulação com as políticas públicas juvenis pode possibilitar a orientação de práticas pedagógicas de professores da Educação Geográfica em escolas de periferias urbanas.

ENLACE TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Possivel dialogo entre redes sociais e politicas públicas

Tecendo ainda consideração sobre o panorama educacional e os desafios impostos sobre os jovens como agentes sociais, Bomfim e Pimentel (2022) defendem uma nova realidade marcada pela coabitação das diferenças, onde as territorialidades e políticas públicas fazem parte das preocupações dos pesquisadores. Assim, o estudo se apoia na Teoria Social de Redes de Barnes (1972), pois nos remete a uma relação indivíduo/sociedade para entender o social. Essa teoria defende que as "redes sociais" são constituídas em processos que envolvem os sujeitos e suas conexões capazes de ultrapassar os limites de grupos e categorias sociais. Em tese, significa dizer que os jovens periféricos se organizam em grupos e estabelecem conexões entre si e outros, na esperança de transformação social diante das problemáticas locais e globais que se destacam.

Para além, essa teoria se articula com a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961), como forma de compreender o pensamento social de jovens periféricos sobre suas redes sociais, sua possível articulação com as políticas públicas juvenis e orientação de práticas pedagógicas de professores da Educação Geográfica em escolas de periferias urbanas. Por esse viés, as representações sociais (RS) são definidas como um "conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto" (Abric, 1996, p. 12).

Pelo exposto, as RS são consideradas como princípios que organizam as práticas sociais e as relações simbólicas entre as pessoas frente a objetos sociais que as perpassam (Moscovici, 1961; Jodelet, 1997). Essa construção, enquanto processo, alicerça as RS pela comunicação e interação social que, por sua vez, evidenciam informações, organizadas e partilhadas coletivamente, revelando imagens que determinam o seu campo e guiam a ação social (Bomfim, 2004). Ora, se entender o processo de construção e apreender representações podem orientar as condutas ou práticas sociais, posso afirmar que elas podem orientar as práticas pedagógicas de professores na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas.

Sobre o processo de construção das representações sociais, destacamos dois: ancoragem e objetivação. Ancoragem é entendida como novos conceitos que são integrados aos repertórios pré-existentes. Pela ancoragem, os sujeitos tentam pela atividade cognitiva, tornar o que lhe é estranho em familiar. Ao passo que pela objetivação, se busca reconstruir a realidade social, ou seja, transformar a ideias abstratas em elementos concretos e tangíveis facilitando a compreensão do contexto.

As representações sociais desempenham várias funções importantes na sociedade, como: definir e proteger a identidade, e fortalecer a consciência de pertencimento (identitária), compreender e explicar a realidade social (cognitiva/saber), tornar o novo em familiar (familiarização), proteger e legitimar a identidade social que, por sua vez, mantém a coesão e identidade do grupo social (proteção e legitimação), justificar as ações e posturas (justificatória) e orientar práticas e condutas sociais (orientadora). Neste estudo, adotamos a função orientadora, pelas possibilidades de contribuição para orientação das práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas.

Portanto estas abordagens teóricas ancoradas com o pensamento sobre políticas públicas de Ball (1994) nos pareceram interessantes para o estudo.

Referente às políticas públicas, Ball (1994) afirma que a maioria delas é frágil, aperfeiçoada, remodelada, crivada de nuances e modulada através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriada em contexto da prática. Para Mainardes (2007), esta abordagem como referencial analítico é muito importante, pois no permite pensar os programas e políticas públicas desde a sua formulação, implantação e reflexos obtidos da sua prática.

Por esse viés e frente aos estudos realizados ao seio do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), metodologicamente, esta pesquisa é do tipo qualitativa, que na concepção de Amado (2014) busca uma sistemática sustentada em princípios teóricos, éticos e empíricos. Para além, ela se ancora nas abordagens bibliográfica, documental e empírica, significa dizer que foi realizada por pesquisadores que utilizam o rigor científico para responde as questões formuladas e alcançar os objetivos específicos.

O percurso metodológico da investigação se deu em quatro etapas. A primeira, bibliográfica, teve como objetivo verificar o estado da arte sobre a temática em tela, a fim de justificar a relevância do estudo em contextos soteropolitanos (Brasil) e lisboetas (Portugal), cujo *locus* da investigação foram dois: Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS) e Área Metropolitana de Lisboa que passaremos a denominar Bairros Periféricos de Lisboa (BPL). A segunda, empírica, buscou-se analisar as redes sociais de jovens periféricos. Para isto, usamos a técnica da amostragem em "*snowball sampling*" (Biernarcki; Waldorf, 1981), para a aplicação de questionário sóciodemográfico contendo: nome do coletivo, seus representantes, quando e onde o coletivo se formou, sua localização, suas práticas e lugares em que atuam. Em seguida, aplicamos a entrevista semiestruturada aos 10 representantes de coletivos de jovens, busca em sites e redes sociais, com o objetivo de identificar e mapear os seus coletivos e analisar as conexões entre suas redes sociais. Na terceira etapa, a investigação documental em sites governamentais, buscou-se levantar e analisar as principais políticas públicas juvenis desses países.

Para tal, no Brasil, o recorte temporal considerou os períodos dos governos Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2015), pelas bandeiras de luta e pelo reconhecimento social e descriminalização aos jovens. Os governos de Michel Temer (2015-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2020) que associados ao período da pandemia do Covid-19, desmontaram as políticas públicas juvenis e esgarçaram as desigualdades sociais, principalmente de periferias urbanas. Esses critérios associados aos indicadores abordados na problemática desse estudo serviram de base para eleição das categorias de análise das políticas públicas e programas voltados para: Educação, Cultura e Lazer, Empregabilidade e Promoção e Defesa dos Direitos da população juvenil. Já para Portugal, buscamos informações no site do Instituto Portugês de Desporto e Juventudes (IPDJ).

Finalmente, na quarta etapa, os dados coletados da entrevista semiestruturada e dos documentos foram sobrepostos e analisados de forma interpretativa-crítica para atender aos seguintes objetivos: verificar as possibilidades de articulação entre as redes sociais de jovens periféricos e as politicas publicas juvenis no Brasil e Portugal, e analisar como esta articulação pode orientar práticas pedagógicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas

REDES SOCIAIS DE COLETIVOS DE JOVENS

Contextos territoriais nos bairros periféricos de Salvador e Lisboa

Atendendo a segunda e terceira etapas da investigação, respectivamente no SFS e nos BPL, apresentaremos os resultados do questionário sociodemográfico, da entrevista e documentos, que buscaram analisar, de forma comparativa, as redes sociais de jovens e sua contribuição para orientação das políticas públicas dirigidas ao público juvenil, em contextos aproximativos nessas periferias urbanas.

Redes sociais e conexão dos coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador

A pesquisa intitulada *Representações sociais de redes de coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador: contribuições para as práticas socioeducativas em periferias urbanas* (Bomfim e Santana, 2021), iniciou-se junto aos líderes dos coletivos, por meio do celular/*watsapp* e email. A finalidade foi evocar a fala do total de 10 (dez) participantes sobre: nome do coletivo, seus representantes, quando e onde o coletivo se formou, sua localização e lugares em que atuam. A abordagem em camadas no *Facebook*, de acordo com a metodologia citada anteriormente, nos permitiu ampliar de 10 (dez) para 30 (trinta) coletivos distribuídos em vários bairros do SFS. Após a análise e sistematização dos dados, chegamos à distribuição dos coletivos por bairro (Tabela 1).

Tabela 1. Mapeamento ampliado dos coletivos e ações socioeducativas de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador.

N. de Coletivos	Localização	N. de Participantes	Ações Socioeducativas
01	Lobato	06	Teatro
02	Alto do Cabrito	27	Teatro
01	Fazenda Couto	07	Teatro
01	Periperi	33	Teatro
02	Periperi	37	Fotografia e Literatura
01	São Tomé de Paripe	04	Teatro
22	Plataforma	398	Teatro, Fotografia, Literatura e Dança
31		**512**	

Fonte: Santana (2021)

Os resultados apontam um total de 31 (trinta e um) coletivos. Numa análise mais aprofundada do conteúdo do discurso da entrevista, conseguimos agrupar as seguintes categorias: número de coletivos, localização, número de participantes e suas ações educativas. Os coletivos mapeados se formaram entre o período de 2014 a 2018, onde aqueles com o maior número de integrantes se localizam nos Bairros do Subúrbio de Plataforma (398), seguido por Paripe (37), Periperi (33) e Alto do Cabrito (27). Aqueles com os menores números se localizam respectivamente nos bairros do Lobato (6), Coutos (7) e São Tomé de Paripe (4) e praticam ações educativas que se inserem nas multilinguagens, tais

como: teatro, dança, linguagens artísticas como a fotografia, literatura e performances. Desse total de coletivos, é importante destacar que 22, dos mais antigos, estão localizados no Bairro de Plataforma. Em seguida, 02 em Periperi, 01 em Paripe e 01 em São Tomé de Paripe totalizando quatro coletivos com uma média de quatro anos. Finalmente, dos quatro coletivos mais jovens, 02 estão localizados no Alto do Cabrito, 02 respectivamente nos bairros de Lobato e Fazenda Coutos (Figura 2).



Fonte: Elaboração do estatístico Evaldo Simões (2020) apud Santana (2021).

Figura 2. Localização dos coletivos de jovens.

Ainda constatamos que a maioria dos jovens e coletivos se encontra nos bairros mais populosos: Paripe (55 mil hab.), Periperi (47 mil hab.) e Plataforma (34 mil hab.). Esta associação nos permite afirmar que as redes de coletivos se estabelecem entre eles, numa relação diretamente proporcional ao número de jovens, coletivos e população total do bairro e que buscam produzir arte e educação. Assim, a rede se expande, junto com os moradores das comunidades, e evidenciam saberes e oportunidades que fortalecem a identidade de grupo (Bomfim e Santana 2021). Em seguida, pela técnica da "bola de neve" os mesmos líderes foram solicitados a responder se eles conheciam outro coletivo ou outros. Em caso positivo, dizer como conheceram, a localização e o tipo de conexão (articulação) com esse (s) coletivo (s). As respostas transcritas e analisadas geraram a Tabela 2.

Tabela 2. Redes sociais e conexão dos coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador.

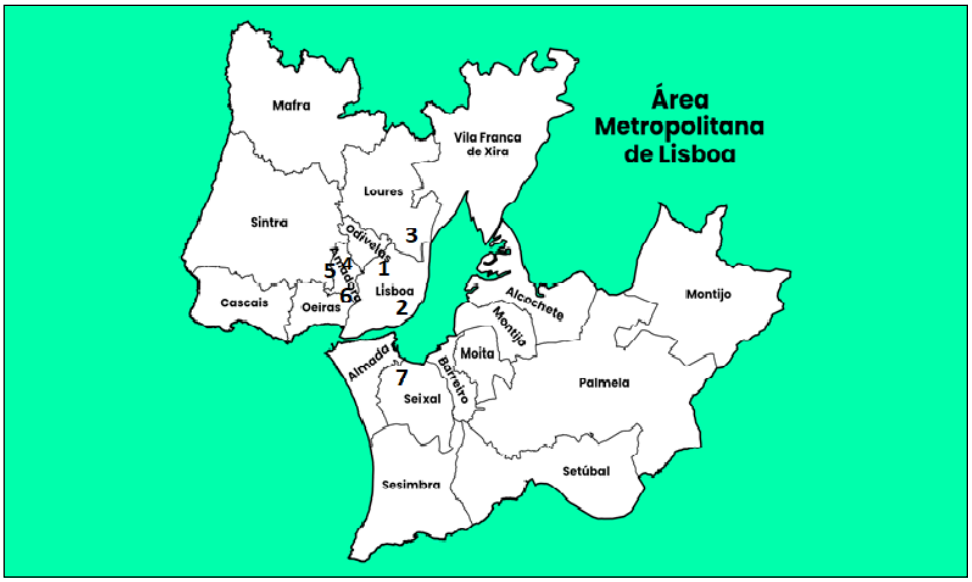
Qt.	Coletivo	Localização	Conexão	Localização	Tipo de Conexão
01	Ruássia	Plataforma	Herdeiros de Angola e Projeto Sim	Plataforma	Teatro
			Cutucar	Paripe	Teatro; Fotografia e Literatura
02	Herdeiros de Angola	Plataforma	Os Encralacados Moveer Dancer Projeto Sim	Plataforma	Teatro; Fotografia; Literatura e Dança
03	Cutucar	Paripe	Mobunjá Coletivo Incomode Os Encralacados A Rua	Paripe Fazenda Coutos Plataforma	Fotografia e Literatura Teatro
04	Projeto Sim	Plataforma	Herdeiros de Angola	Plataforma	Teatro Fotografia, Literatura e Dança
05	Coletivo Incomode	Plataforma	Cutucar	Paripe	Fotografia e Literatura Teatro
06	Produtores do Subúrbio	Alto do Cabrito	Sarau do Cabrito	Alto do Cabrito	Teatro
07	Sarau do Cabrito	Alto do Cabrito	Produtores do Subúrbio	Alto do Cabrito	Teatro
08	Os Encralacados	Plataforma	Cutucar Mobunjá	Paripe Fazenda Coutos	Teatro Fotografia, Literatura e Dança
09	Grupo Esquadrão	Plataforma	Moveer Dancer	Plataforma	Teatro
10	A Rua	Plataforma	Cutucar	Paripe	Teatro Fotografia, Literatura e Dança

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Considerando as redes sociais e conexões dos coletivos de jovens dos coletivos do SFS, é possível afirmar que dos 10 (dez) coletivos e seus líderes que compuseram a primeira amostra, a grande parte se concentra no Bairro de Plataforma e abriga um total de 398 jovens atuando com ações voltadas para Teatro, Fotografia, Literatura e Dança. Os dados também revelam que, para além do seu local de origem (Plataforma), esses coletivos atuam em outros bairros do subúrbio. A partir dessas características, podemos inferir que esses coletivos se estruturam a partir dos atores sociais que formam grupos e subgrupos que se conectam por fatores comuns, onde a arte e educação são os elementos de fortalecimento de identidades e solidariedade para as redes sociais.

Redes sociais e conexão dos coletivos de jovens dos bairros periféricos de Lisboa

Para os BPL, utilizamos a mesma técnica da amostragem de "bola de neve". Assim, por meio das listas apresentadas pelo Prof. Dr. Otávio Raposo do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, e pela Sra. Rita Chaves da Associação Diálogo&Ação, conseguimos os primeiros informantes em potencial que indicaram outros até a exaustão. Ao final, nosso *locus* de pesquisa se concentrou em quatro Municípios e sete Bairros Periféricos de Lisboa representados na Figura 3.



Fonte: Adaptado do Google (2023).

Figura 3. *Locus* de pesquisa nos Bairros Periféricos de Lisboa.

Pelo site https://www.pordata.pt/municipios, em acesso 10 de maio de 2023, constatamos que o Município de Lisboa conta com 545.796 hab. Para o Bairro Lumiar encontramos um coletivo, dois coletivos para os bairros de Armador - Zona M de Chelas, uma vasta área da freguesia de Marvila com 35.463 hab. O Município de Loures com 201.590 hab, onde está situado o bairro Quinta do Mocho encontramos três coletivos e com várias obras de grafitte estampadas nos prédios residenciais; No no Município de Amadora com 171.500 hab, situam-se três BPL: Cova da Moura com 04 coletivos, como um dos maiores e mais antigos enclaves de população migrante existentes na AML, seguidos de Casal da Boba com cinco e Reboleira com seis. Finalmente, o bairro Quinta da Princesa que situa-se no Município de Seixal com 166.507 hab e com sete coletivos. A maioria dos residentes deste bairro é de origem africana, nomeadamente cabo-verdianos. Associando esses dados àqueles recolhidos da pesquisa de Bomfim e Santana (2021), elaboramos a Tabela 3.

Tabela 3. População absoluta e relativa dos territórios de Salvador e Lisboa.

AML (abs.)	BPL (%)	BPL (abs.)	RMS (abs.)	SFS (%)	SFS (abs)
870.208	39,05	1.120.856	3.929.209	15,27	600.000

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em síntese, numa análise comparativa, os dados quantitativos da Tabela 3 demonstram que a RMS abrigava, em 2019, uma população de 3.929.209 hab., e insere cerca de 15,27% no Subúrbio Ferroviário de Salvador, ou seja uma população absoluta de 600.000 hab. Em 2021, do total de 2.870.208 habitantes da AML, aproximadamente 39,05% da população estava inserida nos terrritórios do estudo com 1.120.856 hab. Verificamos, ainda, que a RMS apesar de apresentar uma população absoluta maior que a AML, a população do SFS é 53,3% menor que aquela dos BPL. Entretanto, as características estruturais e sociais são semelhantes: jovens, adultos, crianças, idosos, convivem com elevados índices de violência,

apresentam na sua maioria jovens negros que participam de grupos, coletivos e/ou associação com atividades culturais que buscam reforçar suas identidades e aprendizagens.

Nesse primeiro momento, os dados recolhidos do questionário foram tratados pelo *software* SPSS e analisado estatisticamente pela frequência e percentual, e para análise específica das Redes sociais e conexões dos coletivos de jovens. Em seguida, ampliamos as buscas pelos sites e redes sociais dos coletivos informados e, assim, nos permitiram ampliar e mapear as redes dos coletivos de jovens, nos BPL com: nome, localização e ações socioeducativas (Tabela 4).

Tabela 4. Mapa do coletivo de jovens nos bairros periféricos de Lisboa.

N.	Coletivos e Associações	Localização	Ações socioeducativas
01	Associação Diálogo & Ação	Lumiar	Música (HipHop)
02	Gringa Rec		Música (HiHop)
03	Kriativu	Armador Zona M de Chelas	Música (HiHop), Podcast, Fotografia, Workshops
04	MBONG167 (LBC)	Cova da Moura	Musica (HipHop), Literatura
05	Associação Cultural Moinho da Juventude		Atividades esportivas, Música (Kova M - HipHop), Polo de informática, Biblioteca, Projeto EcoEscola, Apoio jurídico e social
06	NHMH		Música (HipHop)
07	Associação Cavaleiros de São Brás	Casal da Boba	Oficinas de leitura, Educação ambiental, Atividades esportivas.
08	Ação do Bairro	Reboleira	Projeto HipHop de Batom (Música)
09	Galeria de Arte Pública	Quinta do Mocho	Grafitte
10	Coletivo Quinta da Princesa	Quinta da Princesa	HipHop

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A Tabela 4 apresenta um total de dez coletivos localizados nos BPL, sendo que a maior quantidade está localizada no Lumiar (02) e Cova da Moura (3). Desses coletivos, oito têm a centralidade na música por meio da cultura *HipHop* e dois, para além da música, desenvolvem atividades literárias e esportivas, projetos ambientais e apoio Jurídico e profissional. Apenas um se destaca pelo *Grafitte.*

Dos coletivos mapeados, apenas a Associação Cultural Moinho da Juventude situado na Cova da Moura, se constitui como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), que nasceu em 1985, das conversações dos/as moradores/as, sobretudo as mulheres. Destacamos ainda, o Kriativu localizado em Armador – Zona M, considerado segundo Nuno Varela, "um atelier de criação para a comunidade" onde todos, para além dos jovens, podem aprender e explorar seus talentos, e a Galeria à Céu Aberto de Sacavem, na Quinta do Mocho. Bairro "problemático" e "violento" transformado pela ação ativista de jovens e parceiros, e pelo processo de requalificação discursiva em uma das maiores galerias de *street-art* ao ar livre da Europa. Segundo Kedy e Kalli, jovens protagonistas dessa ação, "as expressões artísticas nascidas no Mocho são "gritos de resistência" ao racismo, à precariedade laboral e às imagens mediáticas que o representam negativamente". Essas ações, consideradas como "criatividade pela sobrevivência" vão ao encontro do que foi evidenciado na pesquisa com os jovens da Cova da Moura, que "inventaram uma forma de transformar uma identidade negativa, que lhes foi imposta, numa identidade positiva" (Vaz, 2014, p. 103).

Portanto, podemos afirmar que a maioria dos coletivos de jovens das periferias urbanas da AML desenvolve atividades nas dimensões socioeducativa, sociocultural e/ou socioprofissional, onde por meio de projetos sociais e da Cultura HipHop, o *rap negro, o Graffite* da periferia (NuBai o rap negro de Lisboa) evidenciam o combate ao racismo, à exclusão, à violência policial, à pobreza e coloca os jovens para pensar sobre as questões sociais e suas identidades no território. Sobre isso, em seus estudos, Raposo, Alves, Varela e Roldão (2019) já denunciavam essa violência e abriam um debate social sobre o racismo estrutural e institucional em Portugal.

Após o mapeamento dos coletivos de jovens, analisamos as redes sociais e suas conexões, a fim de apreender pistas que contribuíssem para orientações de políticas públicas juvenis nas periferias urbanas. Para tal, em questionário sociodemográficos (*Googleform*) enviado, pelo *watsapp* e *e-mail,* aos líderes identificados e que aceitaram, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participar do inquérito, foi solicitado responder questões de identificação pessoal (idade, gênero e escolaridade) e do coletivo (nome, ano de criação, quantidade de jovens e tempo de participação). Para além, eles deveriam dizer como conheceram, a localização e o tipo de conexão (articulação) com esse(s) coletivo(s).

Dos dez coletivos mapeados, tivemos uma amostragem de treze líderes respondentes, sendo que dois fazem parte da Associação Diálogo & Ação e dois do GingaREC. Esses líderes apresentam o seguinte perfil: a maioria é do gênero masculino, cursando o Ensino Superior entre o 1 (graduação), 2 e 3 ciclos (mestrado e doutorado), com mais de 25 anos e participam há mais de 16 anos nesses coletivos. Significa dizer que a maioria dos coletivos se formou no período de 2000 a 2023 e abriga em média 30 jovens, mas atendem à comunidade em geral. Em relação ao perfil dos jovens e as redes de coletivos de Salvador/Bahia/Brasil, verificamos que embora os BPL apresentem uma maior população em relação ao SFS, esse insere uma quantidade maior de jovens (512) com baixa escolaridade e um maior número de coletivos (30), com tempo de formação entre 2014 a 2018 e ações socioeducativas semelhantes.

Quanto suas conexões com outros coletivos, a Tabela 5 nos demonstra que dos treze líderes entrevistados, apenas três coletivos não estabelecem conexões com outros: Associação Cavaleiros de São Brás, Ação do Bairro e Gringa Rec.

Tabela 5. Redes sociais e conexão dos coletivos de jovens nos Bairros Periféricos de Lisboa.

Qt.	Coletivo (M)	Localização (M)	Conexão	Localização	Tipo de Conexão
01	Associação Diálogo & Ação	Lumiar	Kriativus	Zona M de Chelas	
			MBONG167 (LBC)	Cova da Moura	HipHop rapper
			Associação Moinho da Juventude		
			Coletivo Quinta da Princesa	Quinta da Princesa	HipHop rapper
02	Associação Moinho da Juventude	Cova da Moura	MBONG167 (LBC)	Cova da Moura	HipHop rapper
			Estúdio Kova_M		
03	Estúdio Kova_M		MBONG167 (LBC)	Cova da Moura	HipHop rapper
			NHMH		
04	Coletivo Quinta da Princesa	Quinta da Princesa	Associação Diálogo & Ação	Lumiar	HipHop rapper
05	MBONG167 (LBC)	Cova da Moura	Associação Diálogo & Ação		HipHop rapper

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As redes sociais e conexões dos coletivos do quadro acima reforçam o protagonismo juvenil na territorialidade dos BPL: Cova da Moura e Lumiar, em função do maior número de habitantes de seus municípios: Amadora com 171.500 hab. e Lisboa com 545.796 hab. totalizando 717.296 hab. Significa dizer que, no primeiro município, a população jovem entre 15 a 24 anos é de 53% (90.895) e do segundo com 38% (207.402), e juntos correspondem aproximadamente a 298.297 hab. ou 41,5% de jovens com potencial mobilizador para as práticas socioeducativas, soccioculturais e socioprifissionais. Os resultados ainda revelam que os coletivos mais densamente conectados, para além do seu território, atuam em fluxo nos outros BPL, principalmente em Cova da Moura.

Em contexto aproximativo com o SFS – Bahia – Brasil, é possível inferir que esses coletivos se conectam a partir dos agentes sociais mobilizadores comuns que promovem – a Arte e Educação e reforçam, fortemente, a identidade de jovens negros de periferias urbanas. Mas uma vez, o componente identitário se revela como um conector de redes sociais construídas por eles.

POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Um diálogo possível

Partimos da afirmativa de Gonçalvez (2022) quando fala do Brasil, como país formado por 50 milhões de pessoas de 15 a 29 anos que representa um quarto da sociedade brasileira. Nesse sentido, essa investigação chama a atenção para a necessidade de políticas públicas para as juventudes, um conceito sociológico fundado na "diversidade da condições de ser jovem, no contexto em que estes estão inseridos e na singularidade de como cada sujeito se vê e se percebe em suas conjunções físicas e psíquicas" (Garrido, 2020, p. 35). Embora se considere a faixa etária como uma variável importante, os fatores culturais, econômicas e sociais, são marcadores específicos de cada dinâmica em que eles se encontram.

Considerando o contexto da nossa problemática, lembrando que, após a pandemia a situação se agravou e revelou alguns indicadores alarmantes: o percentual de jovens, de 14 a 17 anos, desempregados é de 41,8% e entre os de 18 a 24 anos, 26, 8% (Queiroz, 2022); aumento da evasão escolar de 1,41% para 5,51% após a covid-19 (Neri; Osorio, 2022) e, ainda, como mencionam Perez e Vommaro (2023), intensificação da perseguição, criminalização e repressão de jovens de periferia urbanas e daqueles que se mobilizaram disputando as ruas e espaços públicos em tempos de restrição da mobilidade. Portanto, lembrando o recorte para a pesquisa documental, nos períodos dos Governos: Lula (2003 a 2011), Dilma Rousseff (2011 a 2015) e Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016 a 2023).

Políticas públicas juvenis no Brasil

A partir desses indicadores, elegemos como categorias de análise, políticas públicas e programas voltados para Educação, Cultura e Lazer, Empregabilidade e Promoção e Defesa dos Direitos da população juvenil.

Quadro 1. Políticas públicas e programas voltados para a população juvenil – Lula (2003-2011).

Dimensão	Políticas Públicas	Objetivo
Educação	PROUNI[4]	Ofertar bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda.
	PROEJA[5]	Oportunizar a formação integrada de jovens e adultos.
	PRONATEC	Aumentar a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos através de assistência financeira e técnica.
Cultura e Lazer	-	-
Empregabilidade	PROJOVEM integrado[6]	Combater a pobreza e a exclusão social através da integração entre as políticas de emprego e renda.
	PNPE[7]	Desenvolver habilidades gerais e estímulo a práticas associativas; Reorganiza o Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Empreendedorismo Juvenil e incorpora o 'Escola de Fábrica. Elevar a escolaridade; qualificar a profissão inicial em produção rural.
Promoção e defesa dos Direitos	PROJOVEM[8]	Criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 1 apresenta as principais políticas públicas e programa do período de 2003 a 2011, referente ao Governo Lula. Nesse período tivemos marcos importantes voltados para a juventude: Realização do Projeto Juventude (Instituto Cidadania), Constituição da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude (Legislativo Federal), Criação do Grupo Interministerial de Juventude e do Fórum Nacional de Gestores e Secretários da Juventude, Regulamentação e contratação de aprendizes, Convenção Ibero-Americana - primeiro Tratado de Direitos Humanos voltado para a Juventude, Conferência Nacional da Juventude, Pacto pela Juventude, Elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, Aprovação da Emenda Constitucional nº. 65, a PEC da Juventude, que inseriu o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da CF. É possível afirmar que esse governo é marcado por políticas públicas e programas voltados para a Educação, Empregabilidade, Promoção e defesa dos Direitos de jovens, a partir do lançamento do PROJOVEM e PROJOVEM Integrado.

Quadro 2. Políticas públicas e programas voltados para a população juvenil - Dilma Rousseff (2012-2015).

Dimensão	Políticas Públicas	Objetivo
Educação	PRONATEC	Aumentar a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos.
	PROUNI	Ampliar a oferta de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda.
		Democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte; promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.
Cultura e Lazer	Cultura Viva	Possibilitar o mapeamento e cadastro das iniciativas de cultura com base territorial e comunitária do país.
Empregabilidade	PNAP	Desenvolver habilidades gerais e estímulo a práticas associativas;
Promoção e defesa dos Direitos	PROJOVEM	Criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades.
	PRONASCI-	Fortalecer a política de segurança e cidadania de jovens e adolescentes periféricos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No Quadro 2, observa-se que as políticas e programas implementados no Governo Lula são ampliadas. Destacamos a partir do Plano Plurianual 2012/2015, que as propostas se inserem nas dimensões da Educação e Empregabilidade, com ações no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com objetivos que acenam para avançar nas políticas de juventude com incentivo à participação social e "expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica" (BRASIL, 2012).

Outro avanço foi a ampliação dos investimentos em acesso da população juvenil ao ensino superior mediante a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Programa REUNI e continuidade do PROUNI – Programa Universidade para Todos, e implementação do Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (PNAP) com ampliação do número de jovens admitidos em contratos de aprendizagem. Tudo isso demonstrou o compromisso com o Estatuto da Juventude (2013) que trata do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda, e reforça as ações de promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação, prevista no PROJOVEM. Para além, cria-se os Programas: Cultura Viva no Ministério da Cultura com a participação de jovens; Segundo-tempo; Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) com diversas ações voltadas para a segurança e cidadania de jovens e adolescentes periféricos e prevê atividades de cultura, educação e formação.

Finalmente a presentamos no Quadro 3, o cenário das políticas públicas para juventude, nos governos Michel Temer (2015-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2020), e os impactos no período da pandemia e pós-pandemia do Covid-19.

Quadro 3. Políticas públicas e programas voltados para a população juvenil - Michel Temer (2015-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2020).

Dimensão	Políticas Públicas	Objetivo
Educação	-	-
Cultura e Lazer	-	-
Empregabilidade	Plano Nacional de Empreendedorismo e Start-up.	Promover práticas de empreendedorismo e associativismo.
	Projeto Amanhã.	Inserir jovens rurais ao mercado de trabalho.
	Programa Horizontes	Fomentar e desenvolver o empreendedorismo resiliente e a inovação
	Programa Espaço	Implantar unidades de ambiente criativo de inovação para estimular o aprendizado, proporcionar oportunidade de capacitação técnica, ampliação de habilidades, competências técnicas e socioemocionais para jovens de 15 a 29 anos.
Promoção e defesa dos Direitos		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 3 reforça nossas convicções sobre o desmonte nas políticas públicas juvenis durante os governos Temer e Bolsonaro, com cortes de orçamento e descontinuidades de programas e onde o reconhecimento da juventude, como sujeito de direitos, foi fortemente atacado (Castro; Oliveira; Rico, 2022).

Vale destacar, ainda pela pesquisa documental, que a Secretaria Nacional de Juventude[9] desenvolveu apenas quatro iniciativas, todas centradas na capacitação em novas tecnologias para estimular a inclusão laboral dos jovens via empreendedorismo: 1) Plano Nacional de Empreendedorismo e Start-up ; 2) Projeto Amanhã; 3) Programa Horizontes – Juventude Empreendedora; e 4) Programa Espaço.

Significa dizer que, ao contrário, tivemos, durante os governos Lula e Dilma, mais debates e formulações sobre a Agenda de Trabalho Decente para a Juventude.

POLITICAS PUBLICAS JUVENIS EM PORTUGAL

Sobre políticas públicas juvenis em Portugal, a busca de informações no site do Instituto Portugês de Desporto e Juventudes (IPDJ) apontou que existem 14 dimensões de políticas públicas para juventudes e, aproximadamente, 70 programas, projetos, prêmios e planos (Quadro 4).

Quadro 4. Políticas públicas para juventudes em Portugal.

Dimensões	Políticas Públicas	Objetivo
Cultura e Criatividade	Programa Jovens Criadores	Incentivar a criação, produção e difusão de atividades culturais e artísticas.
Associativismo Jovem	Programas de Apoio ao Associativismo Jovem	Apoiar a desenvolver as atividades juvenis (associações, organizações, coletivos, etc.)
Habitação, Emprego e Empreendedorismo	Programa Escolha	Promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, particularmente de descendentes de migrantes e de crianças e jovens ciganos/as.
Saúde Juvenil	Programa Cuida-te	Assegurar as entidades externas a desenvolver a Educação para Saúde dos jovens.
Voluntariado e Tempos Livres	Programa Movijovem	Promover a mobilidade e o intercâmbio juvenil na vertente social, educativa, cultural, desportiva e recreativa a todo o público jovem, nacional e estrangeiro.
Cidadania e Participação	"Prêmio jovem pela igualdade"	Promover e proteger os direitos humanos das pessoas jovens: igualdade e inclusão.

Fonte : Elaborado pelo autor (2023).

O Quadro 4 destaca seis dimensões das políticas públicas e cinco programas que se aproximam do contexto brasileiro. Dessas políticas, apenas uma se evidencia genuinamente para a população de jovens que se encontram nas periferias urbanas dos BPL. Trata-se do *Programa Escolha (PE)*, criado em 2001, de âmbito nacional e tutelado, atualmente, pela Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações e integrado no Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). Ele é estruturado em três áreeas de intervenção: Educação, Formação e Qualificação; Emprego e Empreendedorismo e Dinamização Comunitária e Cidadania, tem como objetivos: promover a igualdade e inclusão social; reforçar a coesão social, por meio da educação, formação e qualificação, do emprego e empreendedorismo, assim como dinamizar de forma comunitária, a participação e a cidadania. Como já citado por Raposo e Aderaldo (2019) que esse Programa é tendencioso e empurra os jovens para uma posição passiva. Significa dizer que não valoriza o protagonismo juvenil diante de suass ações políticas e socioeducativas e, numa concepção ideológica, abafa suas posturas mais reivindicativas e insurgentes.

Em síntese, os resultados das pesquisas: bibliográfica, empirica e documental, nos permitiram apontar alguns elementos importantes para se estabelecer relação entre redes sociais e conexões de coletivos de jovens e as polícicas públicas juvenis,no Brasil e em Portugal. De forma breve, podemos afirmar que jovens periféricos, inseridos em seus coletivos estabelecem conexões e implementação de ações que respeitam suas diferenças e direitos, e elevam o seu protagonismo social, (Martins, 2012, p. 79). Logo, as pistas revelam que: 1) são raras as pólíticas publicas voltadas para o atendimento de jovens periféricosurbanas; 2) essass políticas são tuteladas ao governo e não ao Estado[10], existindo assim fragilidades na sua efetivação, dependendo da instabilidade política e governamental; 3) As diversas políticas e programas estão inseridos no Plano Plurianual (Brasil) e no Plano Nacional para a Juventude (Portugal)[11] que apontam, por uma lado,superação das metas e medidas implantadas e,por outro lado, apresentam especificidades para o público juvenil em geral e generalizações para o publico jovem de periferias urbanas (negros/as e ciganos/as).

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESCOLAS DAS PERIFERIAS URBANAS

Possíveis orientações nas práticas pedagógicas docentes

A análise interpretativa-critica dos discursos dos jovens periféricos de Salvador e Lisboa, nos permitiram aprender um pensamento social carregado de significados socio-simbólicos e afetivos, sobre suas periferias, com conceitos e significados que subvertem a ordem do significante e coloca este lugar no centro a partir das potencialidades desenvolvidas por eles. No campo da Geografia, este conceito de "periferia" construído socialmente como objeto de representações não encontra eco na teoria centro-periferia, bastante criticada pelas ciências humanas e sociais aplicadas, quando descreve a relação desigual entre diferentes regiões ou países, dividindo-os em um "centro" (países desenvolvidos) e uma "periferia" (países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos).

Entretanto, aproximando-a para a categoria do espaço urbano, verificamos que existe um pensamento social hegemônico e linear, construído sobre este significante – periferias – nas bases da espacialidade e do distanciamento que coloca os territórios de desigualdades e vulnerabilidade sociais às margens ou nas bordas. Então, o pensamento social sobre redes sociais de jovens periféricos revelaram seus atos e suas conexões transversalizadas de saberes capazes de fortalecer identidades e orientar práticas socioeducativas nas periferias urbanas.

Esses resultados se aproximam das orientações da BNCC, para o Ensino da Geografia, na perspectiva da compreensão da diversidade das sociedades para construção de sua identidade. Aqui é nítida a subversão da categoria e região, em função da categoria de território que se apresenta como um conceito polissêmico, ou seja, que pode ser definido por diversas dimensões: geográfica, social, psicológica, cultural, etc. Por esse viés, podemos eleger algumas temáticas para serem trabalhadas na prática pedagógica dos professores de escolas das periferias urbanas. "O sujeito e seu lugar no mundo", "Conexões e escalas", "Mundo do trabalho", "Formas de representação e pensamento espacial", e "Natureza, ambientes e qualidade de vida". Nesse sentido, este estudo coloca o problema de se pensar a educação nas periferias urbanas como forma de promover alternativas que propicie ao aluno o desenvolvimento do espírito cidadão, pela mobilização, transformação e tomada de consciência.

Em relação às políticas públicas educacionais, buscando atender às necessidades da educação nas periferias urbanas, entendemos que os resultados nos possibilitam pensar em princípios-guias que norteiem o diálogo entre Universidade – Sociedade – Escola – Comunidade – cuja pauta seja as periferias urbanas com suas características objetivas no contexto da realidade social, mas também com sua complexidade, pela subjetivação das suas populações (jovens,) que se reconhecem e se identificam como periféricos. Isto implica em pensar políticas que dialoguem com as potencialidades de suas experiências e práticas socioeducativas, definidas nos nossos estudos como atos de investimentos e interpretação do espaço vivido (território) e traduzidas pelas manifestações artísticas e culturais (*hip hop*, *grafite*, passinho, vídeo fotografia, empreendedorismo solidário, etc).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES....

As preocupações em relação aos jovens periféricos fazem parte de um debate social e acadêmico, e recaem notadamente na reflexão sobre políticas públicas e programas desde a sua formulação,

implantação e efetividade. Nesse sentido a produção científica em torno do objeto em questão, a contextualização sobre os Bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador e dos Bairros Periféricos de Lisboa, a discussão sobre as redes sociais e suas conexões, e orientações para políticas públicas juvenis se fizeram presentes nesse estudo. Dos resultados da investigação, três pontos emergiram: 1) são vastas as produções científicas em torno da participação da juventude em periferias urbanas; 2) dificuldades da aplicabilidade da legislação em promover e proteger os direitos humanos das pessoas jovens e da prioridade, a igualdade, inclusão e proteção das pessoas jovens na emancipação e autonomia; 3) formulação de políticas inequívocas, capazes de desenvolver e impulsionar o potencial da juventude em periferias urbanas. Nesse percurso, as bases teóricas e metodológicas, nos permitiram tecer algumas considerações, de forma articulada, sobre os dois últimos pontos e apresentar algumas recomendações.

Pelos resultados, é perceptível que, em ambos os países, os jovens se encontram transversalizados pelas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais, que as colocam como protagonistas das suas próprias histórias para contribuição às transformações sociais nos seus espaços de vida. Assim, eles tecem suas redes sociais e conexões, a fim de exercerem suas ações socioeducativas que possibilitem o fortalecimento de identidades.

Nesses contextos aproximativos, a legislação nacional dos países em tela, garante certos direitos sociais, como a educação, a vida, a igualdade, a imigração e a associação, entretanto, os estudos continuam demonstrado que as desigualdades sociais ainda afetam grande parte dos jovens periféricos, violando seus direitos e excluindo-os de políticas públicas. Portanto, urge a necessidade de entender e refletir sobre essas ações empreendidas pelos coletivos de jovens periféricos, como forma de refletir sobre a necessidade de avançar com importantes agendas voltadas para políticas públicas como: Jovens em situação de vulnerabilidade; Jovens indígenas; Jovens homossexuais; Jovens do campo; Jovens com deficiência.

O estudo demonstrou que existe um tensionamento entre os diversos segmentos da sociedade e as políticas públicas educacionais efetivas que impactam com maior intensidade na educação profissional, educação do campo e educação das periferias urbanas. Significa dizer que os discursos oficiais, apesar de afirmar o compromisso do Estado e da sociedade com a educação pública de qualidade social, os mesmos presidem as políticas públicas em resposta às demandas sociais por direitos à cidadania e a vida digna. Contudo, os textos das políticas passam por processos de recontextualização em meio ao jogo de disputas entre demandas provenientes de diversos agentes: agências bilaterais, organizações do capital mundial, Estados, setores empresariais, movimentos sociais, comunidades escolares, gestores, famílias, entre outros.

Finalmente, estes resultados podem nos servir como pressupostos para possíveis elaborações de projetos de extensão que buscam solucionar problemas existentes no processo de formação de professores e alunos da educação básica, e discente da educação superior, indicando a necessidade de produção de princípios-guia que orientem políticas públicas na Educação Geográfica de escolas das periferias urbanas. Para isto, a organização e produção de saberes sociais articulados com o conhecimento científico nos parecem um caminho para o fortalecimento entre a Universidade, Escola e Comunidade local.

NOTAS

2 Segundo Bomfim e Garrido (2022), são aqueles que se reconhecem e se identificam no seu espaço de vida, nas periferias urbanas.
3 Segundo Bomfim e Garrido (2022), são aqueles que se reconhecem e se identificam no seu espaço de vida, nas periferias urbanas.
4 Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
5 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica.
6 Inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social [...] foi uma experiência de corresponsabilização entre o governo federal e o municipal, com a formação de comitês gestores locais. O Soldado Cidadão (MD) e o Jovem Aprendiz (MTE) permaneceram inalterados, este último funcionando como uma das modalidades de inserção do Consórcio da Juventude". https://1library.org/article/pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-a-juventude-no-governo-lula.6zk620my
7 Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - Jovem Aprendiz MTE -Aprendizagem de ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado.
8 Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), em 2005, através do Decreto-Lei No 11.129/2005.
9 Ligada à Presidência da República e ao Ministério das Mulheres e Família.
10 O debate social e científico também não se intensificou havendo assim a necessidade de ampliar os estudos sobre essa seara, apesar de haver uma iniciativa por parte dos investigadores do Instituto de Ciencias Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, sobre o Programa Escolha e suas intrvenções (Raposo; Aderaldo, 2019).
11 O Plano Nacional para a Juventude (PNJ) é o instrumento político de coordenação intersectorial da política de juventude em Portugal. O principal objetivo é reforçar a concretização dos direitos dos/as jovens, promovendo a sua emancipação e desenvolvimento pessoal, tanto a nível económico, como social. O II Plano, aprovado a 11 de agosto de 2022, sucede ao Plano Nacional para a Juventude 2018-2021, lançado pelo XXI Governo, o qual superou as metas inicialmente previstas em mais de um terço do total de medidas e terminou com 85% das medidas implementadas ou em execução conforme o relatório.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. La recherche sur les représentations sociales: l'étude expérimentale des représentations sociales. IN: ABRIC, Jean-Claude; DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon, (Orgs.). **Des atitudes aux attributions:** sur la construction de la réalité sociale. Grenoble: PUG, 1996. p. 158-161

BALL, Stephen. **Education Reform:** critical and pos-structural approach. Buchingham. Open University Press. 1994.

BARNES, John Arundel. **Social Networks.** Cambridge: Module 26, p.1-29, 1972.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF,

25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 de abril de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BIERNARCKI, Patrick; Waldorf, Dan. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research***,* v.10, n.2, p.141-163, nov.1981.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia escolar: qual o seu problema? **Revista Caminhos da Geografia**, v. 7 n. 18 (2006): Junho, 2006.

BOMFIM, Natanael Reis; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. Epistemologias e metodologias invertidas nas pesquisas colaborativas e solidárias em educação: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v.17, n.45, p.149-169, jan/abr. 2022.

BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. Representações sociais sobre o futuro de jovens periféricos e suas contribuições às práticas socioeducativas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.60, n.63, p.1-24, 2022.

BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Representações ssociais de redes de coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador- Bahia: contribuições para as práticas socioeducativas em periferias urbanas. **REVASF***,* Juazeiro, v.11, n.26, p.71-96, 2021.

BOMFIM, Natanael R; CORREIA, Silvia Letícia C. P. Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica** v. 3 n. 9, 2018.

CAMPOS, Ricardo; VAZ, Cláudia. Rap e graffiti na Kova da Moura como mecanismos de reflexão identitária de jovens afrodescendentes. **Socieade e Cultura**, 16 (1), 129-141, 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/703/70329744013. Acesso em 14 de maio de 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de e Andrade, Carla Coelho de. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil.** Brasília/DF: IPEA, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná; OLIVEIRA, Raphaela Miranda de; RICO, Thiago Cruz. As Políticas Públicas para Juventude no Brasil – revendo a trajetória recente. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **CLACSO**, 2022.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; LASTÓRIA, ANDREA COELHO . O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. **REIDICS,** v. 1, p. 139-158, 2023.

CORREIA, Maria Isabel. T. D; RAMOS, Rodrigo. F; BAHTEN, Luiz Carlos V. Os cirurgiões e a pandemia do COVID-19. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 47(1), 1-6. http://dx.doi.org/10.1590/0100-6991e-20202536, 2020.

DAYRELL, Jurarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação***,* Rio de Janeiro, v.24, p.40-52. Set /Out /Nov /Dez 2003.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

DE TOMMASI, Lívia. Culto da performance e performance da cultura: os produtores culturais periféricos e seus múltiplos agenciamentos. **Crítica e Sociedade***,* Revista de Cultura Política, v. 5, n. 2, p.100-126, Dossiê - Mai 2016.

DOWBOR, L. **Educação e Desenvolvimento Local.** Disponível em http://dowbor.org/06edulocal.doc. Abril de 2006. Acesso em: 29/04/2025.

GARRIDO, Walter Von Czékus. (2020). **Representações sociais sobre futuro na realidade de jovens:** tessituras do imaginário nas práticas socioeducativas. (Tese de Doutorado em Educação).

Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.

GONÇALVES, Beatriz. **Principais propostas do Plano de Governo Lula-Alckimin para a juventude**. Disponível em: https://www.fundacao1demaio.org.br/principais-propostas-do-plano-de-governo-lula-alckimin-para-a-juventude/. Acesso em: 16 de abril 2024.

HOLLANDA, Heloísa HOB. **Coletivos**. [online]. Disponível em: http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br. Artigos: Cultural Digital-Periferia. Arquivo: Coletivo, 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades, Panorama populacional do município de Salvador-BA do Censo de 2010**, Brasília, DF, Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama. Acesso em: 16 de abril de 2024.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales.** France : PUF, 1997.

MAINARDES, Jefferson. **Interpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse:** son image et son public. France : PUF, 1961.

NERI, Marcelo. **Retorno para a escola, jornada e pandemia**. FGV Social, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em https://repositorio.fgv.br/items/bb781f3f-7c4b-4927-a999-4c548b5e09bb/full. Acesso em 16 de abril de 2024.

PIMENTEL, Gabriela Rêgo Sousa; BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Redes de coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas. **Sisyphus journal of education,** Lisboa, v. 9, n.3, p. 30-55, nov/fev. 2021.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude. **Análise Social,** XXV (105-106), (1.°, 2.°), p.139-165, 1990.

QUEIROZ, Christina. Desafios da juventude no Brasil. **Revista Pesquisa Fapesp**, Junho de 2022. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desafios-da-juventude-no-brasil/. Acesso em: 16 de abril de 2024.

RAPOSO, Otávio; VARELA, Pedro. Faces do racismo nas periferias de Lisboa: uma reflexão sobre a segregação e a violência policial na Cova da Moura, **IX Congresso Português de Sociologia.** Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, 2017. **Anais[...]** Disponível em: https://www.aps.pt/ix_congresso/docs/final/COM0425.pdf. Acesso em 14 de maio de 2023.

RAPOSO, Otávio; ALVES, Ana Rita; VARELA, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. **Revista Crítica de Ciências Sociais***,* Coimbra, 119. Número semitemático, p.5-28, 2019.

VARELA, P; RAPOSO, Otávio; FERRO, Lígia. Redes de sociabilidade, identidades e trocas geracionais da "Cova da Música" ao circuito musical africano da Amadora. **Revista sociologia, problemas e práticas,** Lisboa, n.º 86, p.109-132, 2018.

VAZ, Cládia. Reflexões e práticas identitárias de jovens da Cova da Moura (Amadora, Portugal). **Cadernos de Arte e Antropologia**, Salvador, vol. 3, n° 2, p. 91-105, out. 2014.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4177

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

ABORDAGENS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

GEOGRAPHY TEACHING APPROACHES IN BRAZILIAN SCHOOLS: A BRIEF LITERATURE REVIEW

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: UNA BREVE REVISIÓN DE LA LITERATURA

Genylton Odilon Rêgo da Rocha[1]
0000-0002-6264-5387
genylton@gmail.com

Eliezer Andrade de Abreu[2]
0000-0002-5182-2720
eliezerabreu@ufpa.br

1 Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6264-5387. E-mail: genylton@gmail.com.
2 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Pará. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (NEB/PPEB-UFPA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5182-2720. E-mail: eliezerabreu@ufpa.br.

Artigo recebido em novembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a respeito abordagens de ensino de Geografia nas escolas brasileiras e sua trajetória no ensino da Geografia escolar. Para isto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico sobre as abordagens tradicionais e as abordagens críticas adotadas no ensino de Geografia nas obras de importantes autores, tais como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre outros. No texto, são trazidas algumas questões para se refletir o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, bem como sua construção e suporte teórico.

Palavras-chave: Abordagens de ensino. Abordagem tradicional. Abordagem crítica. Geografia escolar.

ABSTRACT: This article aims to reflect, through bibliographical research, on approaches to teaching geography in Brazilian schools and their trajectory in the teaching of school geography. To this end, a bibliographical study was developed on the traditional approaches and critical approaches adopted in the teaching of geography in the works of important authors, such as Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), among others. The text brings up some questions to reflect on the teaching of geography in Brazilian schools, as well as its construction and theoretical support.

Keywords: Teaching approaches. Traditional approach. Critical approach. School geography.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar, a través de una investigación bibliográfica, sobre los enfoques de la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas y su trayectoria en la enseñanza de la geografía escolar. Para ello, se desarrolló un estudio bibliográfico sobre los enfoques tradicionales y los enfoques críticos adoptados en la enseñanza de la geografía en las obras de importantes autores, como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre otros. En el texto se plantean algunas cuestiones para reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas, así como su construcción y sustento teórico.

Palabras clave: Enfoques de enseñanza. Enfoque tradicional. Enfoque crítico. Geografía escolar.

AS ABORDAGENS TRADICIONAIS ADOTADAS PELA GEOGRAFIA ESCOLAR

As *abordagens tradicionais* do ensino de Geografia, tem sua base no positivismo clássico que analisa a realidade de forma empírica e pretensamente neutra. Se estabeleceu durante muito tempo como discurso oficial da Geografia escolar e sua permanência ainda se manifesta em inúmeros programas e planos de ensino (público e privado) das escolas no Brasil. Tal concepção reflete uma Geografia escolar tradicional meramente descritiva, mnemônica e preocupada com nomenclaturas e dados estatísticos.

Sob essa perspectiva, a Geografia era considerada uma disciplina que se preocuparia com a descrição, enumeração, classificação e comparação como forma de se chegar a explicação cientifica dos fatos.

> A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. E, desta forma, comprometeu estes próprios procedimentos, ora fazendo relações entre elementos de qualidade distinta, ora ignorando mediações e grandezas entre processos, ora formulando juízos genéricos apressados. E sempre concluindo com a elaboração de tipos formais, a-históricos, e, enquanto tais, abstratos (sem correspondência com os fatos concretos). Assim, a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao Positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista (Moraes, 1986, p. 22).

Nesse contexto, a Geografia escolar foi fortemente influenciada por essa postura positivista e enciclopédica. Nas salas de aula o ensino da disciplina, por meio da abordagem tradicional, mostrava a sociedade e a natureza como unidades de análise separadas e muitas vezes dicotomizadas. O estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis imprimia aos alunos um modelo de ensino baseado na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compunham a disciplina.

Essa tendência se consolidou em uma Geografia escolar que tinha como foco identificar determinados elementos da paisagem (relevo, clima e vegetação), o número de habitantes e a nomenclatura de cidades e rios que pertenciam a uma região específica.

> No ensino da Geografia Tradicional, os estudos se desenvolvem por meio de blocos que não se relacionam internamente nem entre si. Apesar de comprovada a dificuldade da Geografia tradicional em explicar a relação entre o homem e seu espaço geográfico, muitos profissionais da educação seguem essa linha de trabalho e muitas obras didáticas adotam o estudo fragmentado do espaço geográfico (Kozel, Filizola, 1996, p. 14).

Essa descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia se impôs como paradigma nas salas de aula. Os professores apresentavam o homem como componente da paisagem, como sinônimo de mais um fenômeno da terra (um dado do lugar) e acaba sendo reduzido a um elemento, num conjunto de elementos. Dessa forma quando se fala de população, este termo assume um conceito exclusivamente numérico e não se relaciona com a presença do homem enquanto sociedade.

> A Geografia tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo, assim, do homem o seu caráter social (Seabra *apud* Gebran, 1996, p. 07).

De acordo com Vlach (1991), a Geografia não promovia uma análise das relações sociais, mas, sobretudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. A esse respeito a autora comenta:

> A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (Vlach, 1991, p. 53).

Nas escolas brasileiras a abordagem da Geografia tradicional foi caracterizada pela rigidez centrada na figura do professor, sendo o aluno apenas um agente passivo do processo, escutando as prescrições "transmitidas" pela autoridade docente que era exercida como padrão de ensino. Dessa forma, o aluno não se via como agente responsável pelas transformações que ocorrem no espaço geográfico.

O conhecimento, nesta abordagem de ensino segue princípios de uma maneira acrítica, tomando como afirmações verdadeiras os ensinamentos que dificilmente são passiveis de questionamentos. O ensino de Geografia está relacionado a capacidade dos alunos de acumular e armazenar informações por meio da transmissão num modelo de educação que assume uma concepção de *produto*. A esse respeito Gebran (1996) afirma que:

> Ao analisar o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula, verificou que ainda se insistia num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetições e reprodução de dados em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social (Gebran 1996 *apud* Straforini, 2008, p. 62).

Desta forma, a abordagem tradicional assume a neutralidade cientifica de sua base conceitual e se relaciona com uma dinâmica de ensino que prevê o entendimento da Geografia como uma "ciência de síntese", ordenando conteúdos de outras ciências como um resumo temático. Assim, enquanto disciplina escolar (e universitária) assumiu o objetivo de fornecer subsídios para a descrição do mundo, muitas vezes se tornando:

> Uma disciplina maçante mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...". De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que numeram, para cada região, para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidade – industrias (Lacoste, 1929, p. 21).

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia se caracterizava como um híbrido entre a Geografia tradicional e a concepção da *educação tradicional*, movimentando toda ação da prática docente nesse sentido.

> É sabido que durante muito tempo o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na Educação Tradicional – de uma Geografia Tradicional – ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo indutivo. Assim, a Geografia Escolar era resultado direto dessa união perfeita entre a Educação e a Geografia (Straforini, 2008, p. 56).

Para os alunos, o ensino de Geografia, sob a perspectiva tradicional é visto como um "mundo a parte", distanciado de sua realidade e sem conexão com o seu entorno e sua dinâmica de vida. Dessa forma, o aluno:

> É visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização (Straforini, 2008, p. 57).

Com o advento da ditadura militar no Brasil, a abordagem tradicional se operacionaliza com a função de difundir a ideologia da Pátria. Esse pressuposto apoiado no tecnicismo pedagógico, teve uma base de conteúdos amplamente estruturados em conceitos e técnicas matemáticas de ensino, nos quais os professores transmitiam verdades prontas e acabadas para os alunos, convertendo a Geografia numa ciência enciclopédica.

Nesse contexto, a legitimação das ações de poder teve, na abordagem tradicional da Geografia positivista, um instrumento voltado para a manutenção dessa relação nas escolas brasileiras. Esse modelo serviu aos interesses do Estado que instituiu um currículo escolar muito bem alinhado a agenda de delimitação e expansão das fronteiras estabelecidas naquele momento.

> Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer "as cabeças" das crianças. Definir e produzir uma "ideologia patriótica e nacionalista" tem sido o papel do ensino da Geografia na escola (e seguramente, também da história). Uma exaltação aos atos daqueles que estão no poder do Estado (Oliveira, 2008, p. 135).

Nesse contexto, o ensino de Geografia assumia um formalismo didático, voltado a memorização forçada dos conteúdos da disciplina, onde o aluno era engessado a reproduzir nas provas o que lhe foi transmitido nas aulas. A esse respeito Kimura (2010), afirma que:

> As contradições sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação passiva do ensino aprendizagem, sendo trabalhada como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber era o único a expressar-se (Kimura, 2010, p. 74).

Na década de 1980, em função das mudanças político-sociais que o Brasil passou, a exemplo do processo de redemocratização e da reorganização dos movimentos sociais e acadêmicos, se reestrutura também o debate sobre os problemas da educação brasileira, bem como do ensino de Geografia com o retorno da disciplina ao currículo escolar, já que durante a ditadura militar a mesma foi incorporada por uma "pseudo disciplina" chamada de Estudos Sociais conforme a Lei Federal nº 5692/71[3]. Além disso, as críticas sobre as abordagens tradicionais desencadearam um conjunto de questionamentos a respeito do caminho que a disciplina seguiria nas salas de aulas.

Cabe destacar que esta abordagem ainda é muito presente nas salas de aula, dificultando o processo da formação crítica e intelectual do aluno no decorrer de sua vivência sócio-espacial. Ainda há uma forte influência da Geografia tradicional entre os docentes que ministram a disciplina, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. O ensino de Geografia dá pouca ênfase ao conhecimento que antecede o aprendizado escolar, e tem grande dificuldade de estabelecer uma relação crítica entre o que é trabalhado dentro de sala de aula com a vida cotidiana dos estudantes. Além disso, mesmo com a presença de um conjunto de recursos existentes hoje nas escolas (televisores slim, datashow, aparelhos de som, computador

com projetor), muitos professores ainda promovem suas práticas pedagógicas através das metodologias tradicionais de ensino, o que reforça a manutenção da Geografia tradicional no cotidiano escolar.

Vale destacar que, mesmo diante da presença da Geografia tradicional, propostas alternativas para o ensino de Geografia começam a surgir, visto que o referencial teórico positivista, já não dava conta de explicar as "novas" mudanças de um mundo marcado pela presença do homem e sua historicidade. A segunda metade da década de 1970, abre um caminho fértil para a implantação de novos conceitos e ideias no campo da Geografia escolar, contribuindo para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos estruturados sobre nova ordem epistemológica, ideológica e política. Esse *movimento de renovação* foi denominado como "Geografia crítica" e sobre ele trataremos na escrita a seguir.

AS ABORDAGENS CRÍTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No Brasil, o final da década de 1970, foi marcado por um período de instabilidade política, a sociedade começava a contestar a ditadura militar, em meio as disparidades e desigualdades sócioeconômicas que o país adentrava. A neutralidade positivista começa a dar lugar a um novo posicionamento político e ideológico e nesse caminho era preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, que, até então, estavam embasados na Geografia tradicional. A abordagens tradicionais passaram a ser criticadas, levando ao surgimento de propostas e reflexões baseadas no materialismo histórico e na dialética marxista, fazendo emergir a chamada Geografia crítica.

Esse movimento de renovação da Geografia, se consolida no Brasil a partir da década de 1980, promovendo inúmeras e pertinentes discussões a respeito da Geografia acadêmica e escolar, propondo uma nova revisão teórico-metodológica e retomando a aproximação entre a universidade e os professores de Geografia da educação básica com o advento do retorno da disciplina ao currículo escolar.

Nesse sentido, a necessidade de redefinição curricular para o ensino de Geografia nas escolas brasileiras se apresenta como objeto de renovação e passa a ser norteado por um novo debate teórico-metodológico e sobre uma nova abordagem de ensino no meio acadêmico, onde ganha força a corrente dialética, que segundo Oliveira (2008):

> Tem sido responsável por grande parte dos trabalhos produzidos. A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a Geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista (Oliveira, 2008, p. 140).

Esse movimento atribuiu um novo significado a Geografia enquanto disciplina escolar, abordando proposições alternativas as orientações pedagógico-didáticas vigentes até o momento. O ensino de Geografia nas escolas brasileiras passa a assumir um papel renovador na construção e aplicação do conhecimento, possibilitando viabilizar uma ação pedagógica redimensionada que deixa de lado a neutralidade para dar lugar a compreensão do espaço geográfico e suas contradições socioeconômicas.

> Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (Vesentini, 2008, p. 14).

Há um rompimento do saber fragmentado e baseado na descrição de fenômenos físicos, dando lugar a uma Geografia que se ocupa na construção do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais.

> A Geografia Crítica ou radical, parece a mais profícua, tanto para a crítica a Geografia moderna e a sua reconstrução como para renovação do ensino de Geografia. Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído pleno de lutas e conflitos sociais. Ela critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítico: superação como subjunção e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (Vesentini, 2008, p. 22).

Ao conceber o espaço geográfico como conceito, o mesmo deixa de ser entendido pela ótica dos números e das proporções, como sendo um produto puro da sociedade. O espaço geográfico constitui-se como o *lócus* da reprodução das relações sociais de produção. A esse respeito Ana Fani Alessandri Carlos (2002) elucida que:

> O espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados. [...] O espaço é humano não porque o homem o habita, mas porque o produz. Ele é um produto desigual e contraditório a imagem e semelhança da sociedade que o produziu com seu trabalho (Carlos, 2002, p. 165).

A Geografia enquanto disciplina toma novos caminhos e assume outra natureza de estudo, agora mais comprometida com as dinâmicas de produção do espaço. De acordo com Santos (2009):

> Nossa proposta atual de definição da Geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que forma o espaço. Não se trata de sistemas de objetos e sistemas de ações tomados separadamente. [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (Santos, 2009, p. 62-63).

As abordagens críticas do ensino de Geografia se estabelecem como ciência social, atribuindo a natureza o âmbito de mercadoria apropriada pelo homem enquanto uma dimensão da história. O tempo e o espaço aparecem então como categorias fundamentais para o ensino e aprendizagem da disciplina.

> Sobre a luz da Geografia Crítica é possível que realmente possa se desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (Straforini, 2008, p. 68).

Os paradigmas da educação geográfica, a despeito do tradicionalismo, onde o aprendizado era avaliado por meio da memorização e da descrição, apontam para o desafio de abandonar as aulas monótonas, onde o aluno era considerado um ser passivo, passando então a ser um sujeito ativo e capaz de relacionar seu aprendizado com o cotidiano, fazendo a interpretação e análise dos conhecimentos através de uma abordagem crítica.

> Através deste método não se transmite conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida o conceito vai sendo construído. O conceito é fruto de um processo de aprendizado, ou seja, oferece-se a criança condições para que ela vá entrando em contato com todos os componentes da realidade que interferem no conceito que vai ser estudado e coloca-se a criança o mais próxima possível da situação concreta onde o conceito nasce ou aparece. A partir daí a descoberta é do aluno, obviamente estimulado pelo professor (Oliveira, 1987, p. 22).

Dessa forma, o professor assume outro papel que é de emancipar o aluno a condição de cidadão, inserindo em sua abordagem pedagógica um pensamento crítico, que rompa com descrições áridas da Geografia tradicional.

Nesse sentido, a Geografia crítica propõe desenvolver junto com o aluno uma maior capacidade crítico-reflexiva. De acordo com Vesentini (2008) a abordagem crítica se preocupa com a criticidade do educando e não em arrolar fatos para que ele memorize, pois para o autor:

> Não se trata de ensinar fatos, mas de levantar questões, ou seja, negar o discurso competente. Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia Crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando ao meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história (Vesentini, 2008, p. 15).

O ensino de Geografia por meio da abordagem crítica, passa pela compreensão de que a escola é um espaço que possibilita a construção de um conhecimento que tenha sentido na vida do educando, que passa a refletir a Geografia enquanto disciplina que orienta a visualização da realidade, pois, permite a apreensão dos fatos sociais que são construídos no mundo capitalista.

Nessa perspectiva, é preciso conceber uma conjugação entre o saber do aluno e o saber do professor, que assume uma nova postura diante do discente na ótica da abordagem crítica, pois passa a mediar a formação de conceitos na aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (1998):

> o ensino [de Geografia] visa a aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativa, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. (Cavalcanti, 1998b, p.88)

Diante dessa nova abordagem, o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, passa a priorizar uma discussão crítico-reflexiva em torno de temas, categorias e conceitos na abordagem marxista do espaço geográfico. Mesmo ainda conflitando com a presença da abordagem tradicional, as abordagens

críticas propõem uma Geografia escolar marcada por uma nova opção ideológica que reúne as novas concepções e proposições para professores e alunos dentro de sala de aula.

Nessa perspectiva de ensino, cabe ao professor a proposição de atividades, leituras, debates e reflexões que possam desenvolver conceitos e noções espaciais, para além do conteúdo sistemático proposto pelas abordagens e metodologias tradicionais de ensino.

O primeiro passo nesse caminho se coloca na mudança da ação do professor e de sua prática em sala de aula. Apresentar os conteúdos de Geografia com criticidade requer antes de tudo uma autocrítica, exigindo do docente que este repense constantemente suas estratégias de ensino.

Para isso, é preciso entender que o ensino de Geografia assume agora uma postura não mais de descrever e decorar, requerendo dos professores o uso de metodologias de ensino correspondentes ao modo de pensar a construção de conhecimento a partir das abordagens críticas. O uso que se faz dessas metodologias, é o que possibilita ao aluno se apropriar de um instrumental que para ele tenha sentido.

> Conceber que a Geografia escolar estuda o espaço geográfico é também assumir o estudo que se fundamenta em abordagens mais avançadas, que proporcione aos educandos se apropriarem de um instrumental que de fato lhe seja útil (Filizola, 2009, p.22).

De acordo com Santos (1995), o ensino de Geografia deve encaminhar os alunos a uma reflexão voltada para o presente, dando condições ao desenvolvimento de um modo de pensar dialético. Assim, o aluno surge como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o uso de outras metodologias[4] e recursos didáticos[5] nas aulas pode despertar o interesse dos alunos e motivá-los no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de Geografia mais dinâmicas e com um maior nível de interação entre os estudantes.

Diferentes propostas metodológicas se aplicam ao ensino de Geografia e cabe ao professor estabelecer a conexão com as diferentes linguagens que a disciplina exige através de sua prática docente.

> A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (Araújo, 2006, p. 27).

O ensino de Geografia em uma abordagem crítica, compreende metodologias que por meio de ações desenvolvidas pelo professor, visa alcançar a compreensão de conceitos. Dessa forma, não há um roteiro pronto e acabado, muitos menos fórmulas que reproduzam uma ação docente mecanizada. É preciso buscar novas estratégias de ensino capazes de redimensionar a prática do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das formas de se experienciar a produção do saber é através das novas abordagens de ensino[6] que promovem protagonismo dos discente diante da construção do seu conhecimento, propondo uma alternativa ao modelo tradicional[7], através da implementação de metodologias que

promovam a interação, colaboração e participação ativa do alunos na construção de conhecimentos que é mediada pelo professor. A esse respeito, é preciso reconhecer que ainda há a barreira da formação continuada dos professores a respeito das bases conceituais das novas abordagens de ensino, bem como as características gerais para sua implementação de acordo com seu referencial teórico. No entanto, é possível observar que nos últimos anos houve avanço considerável na disseminação de novas abordagens e novas metodologias de ensino no campo da Geografia escolar.

Assim, é possível promover o ensino de Geografia, de forma mais dinâmica e contextualizada. Isso porque, as abordagens críticas da Geografia escolar evidenciaram a importância da relação entre docentes e alunos na construção do conhecimento geográfico. Diferente da Geografia mnemônica e decorativa, as abordagens críticas no ensino de Geografia, buscam promover junto aos alunos uma maior autonomia do pensar crítico em sala de aula.

Destacamos ainda, que o ensino de Geografia na perspectiva das abordagens críticas exige maior planejamento por parte do professor. Trazer para a sala da aula questões mais desafiadoras, significa ações pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras e isso nem sempre é uma tarefa fácil de se manter. Dar continuidade a essa proposta foi e sempre será um movimento desafiador, mesmo diante das reflexões que a Geografia crítica tem promovido junto aos professores da Geografia escolar nos últimos anos.

Finalmente cabe dizer que as abordagens críticas no ensino de Geografia, não podem e não devem ser vistas como solução para os desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar por meio da prática docente. Apesar de não ser a única abordagem de ensino da Geografia que se contrapõe as abordagens tradicionais, é a que constitui-se como uma das alternativas no empoderamento e na formação continuada do professor de Geografia contemporâneo.

NOTAS

3 A Lei nº 5692/71 marcou a ampliação dos conteúdos de Estudos Sociais como uma disciplina integradora de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia escolar.

4 Segundo Manfredi (1993), "na concepção crítica de educação, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação."

5 Neste trabalho recursos didático são entendidos como ferramentas e/ou componentes do ambiente educacional que visam estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No ensino de Geografia, se caracterizam pelo uso de mídias informacionais, mapas digitais, tecnologias de informação e comunicação-TIC, sistemas de informação geográfica-SIG, animações em GIF (Graphics Interchange Format), repositórios digitais, ambientes virtuais de aprendizagem-AVA, entre outros.

6 Como no caso das metodologias ativas, metodologias colaborativas, dos modelos sócio interacionistas e socioconstrutivistas de ensino.

7 A abordagem tradicional de educação se baseia no uso de técnicas prescritivas (mecanizadas), de ensino através da memorização dos conteúdos e da reprodução do conhecimento. Esta concepção foi denominada por Paulo Freire (1970) como Educação Bancária (Pedagogia do Oprimido, 1970, Capítulo II, p 65-87), pois acontece de maneira vertical, sem estabelecer uma relação entre o processo educativo escolar e o contexto no qual o aluno está inserido.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-92

CARLOS, A. F. A. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. São Paulo: **Terra Livre**, Ano 18, Vol I, n° 18, p. 161- 178, jan-jun de 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, Papirus, 1998b

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia:** proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base editorial, 2009

KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico:** questões e propostas. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOZEL. S; FILIZOLA. R. Didáticas de Geografia: Memorias da Terra. In: **O espaço vivido.** São Paulo: FTD, 1996. P.11-17.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino da Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U.; et.al (orgs.) **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** Técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 5. reimpr. São Paulo: Edusp, 2009

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume,2008

VESENTINI, J, W. Geografia crítica e ensino. In: VERSENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, J, W. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1991, p. 53.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4178

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

BREJOS DE ALTITUDE NO ESTADO DE PERNAMBUCO: CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA ECOLÓGICA E A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

HIGHLAND WETLANDS (BREJOS DE ALTITUDE) IN PERNAMBUCO STATE: ECOLOGICAL FEATURES, SIGNIFICANCE, AND THEIR ROLE IN GEOGRAPHY EDUCATION

BREJOS DE ALTITUD EN EL ESTADO DE PERNAMBUCO: CARACTERÍSTICAS, IMPORTANCIA ECOLÓGICA Y LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA CIENCIA GEOGRÁFICA

Ricardo Vieira[1]
0009-0000-3458-9384
ricardo.fvieira@ufpe.br

1 Professor, pesquisador das áreas de exceção (brejos de altitude), consultor da AMA-Gravatá, Mestre em Ciências Ambientais – PROFCIAMB UFPE. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3458-9384. E-mail: ricardo.fvieira@ufpe.br.

Artigo recebido em janeiro de 2025 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A relação entre Pedagogia e o estudo dos brejos de altitude em Pernambuco abre caminhos para uma educação crítica, contextualizada e ambientalmente engajada. Ao integrar Geografia, Ciências e metodologias ativas, é possível formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade socioambiental, contribuindo para a preservação desses ecossistemas únicos. A pedagogia emerge como ferramenta essencial para a preservação dos brejos de altitude, transformando o conhecimento ecológico em ação conservacionista. Esta abordagem alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), particularmente ao ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 15 (Vida Terrestre). Portanto, os brejos de Pernambuco representam ecossistemas estratégicos, necessitando de políticas de conservação. A compreensão desses ambientes é fundamental para a educação ambiental e o planejamento territorial.

Palavras-chave: Pedagogia. Geografia. Ecologia. Didática.

ABSTRACT: The relationship between Pedagogy and the study of highland swamps (brejos de altitude) in Pernambuco opens pathways for critical, contextualized, and environmentally engaged education. By integrating Geography, Science, and active learning methodologies, it is possible to foster citizens who are aware of their socio-environmental responsibilities, thereby contributing to the preservation of these unique ecosystems. Pedagogy emerges as an essential tool for conserving highland swamps, transforming ecological knowledge into conservation action. This approach aligns with the Sustainable Development Goals (ONU, 2015), particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 15 (Life on Land). Thus, Pernambuco's highland swamps represent strategic ecosystems requiring conservation policies. Understanding these environments is crucial for environmental education and territorial planning.

Keywords: Pedagogy. Geography. Ecology. Didactics.

RESUMEN: La relación entre Pedagogía y el estudio de los brejos de altitud en Pernambuco abre caminos para una educación crítica, contextualizada y comprometida ambientalmente. Al integrar Geografía, Ciencias y metodologías activas de aprendizaje, es posible formar ciudadanos conscientes de su responsabilidad socioambiental, contribuyendo así a la preservación de estos ecosistemas únicos. La pedagogía surge como herramienta esencial para la conservación de los brejos de altitud, transformando el conocimiento ecológico en acción conservacionista. Este enfoque se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), particularmente con el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres). Por lo tanto, los brejos de Pernambuco representan ecosistemas estratégicos que requieren políticas de conservación. La comprensión de estos ambientes es fundamental para la educación ambiental y la planificación territorial.

Palabras clave: Pedagogía. Geografía. Ecología. Didáctica.

INTRODUÇÃO

Os Brejos de Altitude são disjunções de floresta atlântica proporcionada pelos acidentes orográficos de tais áreas com elevações superiores a 600 metros de altitude em relação ao nível do mar que possuem características atípicas das áreas em seu contorno, essas áreas apresentam condições

pluviométricas distinta a sua adjacência, com índices que passam dos 1.000 mm anuais e condições de temperatura amena pela sua elevação e pela presença de uma vegetação arbórea verde durante todo o ano, solos profundos pelo grande grau de intemperismo químico.

Esses espaços apresentam boa capacidade hídrica com várias nascentes que dão origem a riachos e rios muitas vezes perenes que dão suporte a agricultura local e ao abastecimento hídrico da cidade.

Os brejos de altitude são "ilhas" de floresta úmida estabelecidas na região semiárida, geralmente cercadas por uma vegetação de caatinga em porções rebaixadas do relevo. São também chamados de "áreas de exceção" dentro do domínio do Nordeste semiárido.

De acordo com Vasconcelos Sobrinho (1971), existem 43 brejos na floresta Atlântica nordestina, distribuídos nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, cobrindo uma área de pelo menos 18.589 km^2. Somente Pernambuco e Paraíba possuem 31 brejos, distribuídos em 28 municípios do agreste e sertão.

Assim, pelo menos 1/4 da área de distribuição original da floresta Atlântica nordestina é representada pelos brejos de altitude. Objetivou-se neste artigo, descrever e analisar, em suas grandes linhas, as características gerais dos espaços de exceção existentes no Estado de Pernambuco, os mecanismos que os originaram e a importância para a natureza e a sociedade que têm.

A preservação dos brejos de altitude em Pernambuco apresenta uma interface fundamental com a Pedagogia, particularmente no campo da educação ambiental. Esta relação se estabelece através de três eixos principais: a formação de consciência ecológica, o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e a construção de conhecimentos interdisciplinares sobre o meio ambiente (Loureiro, 2004).

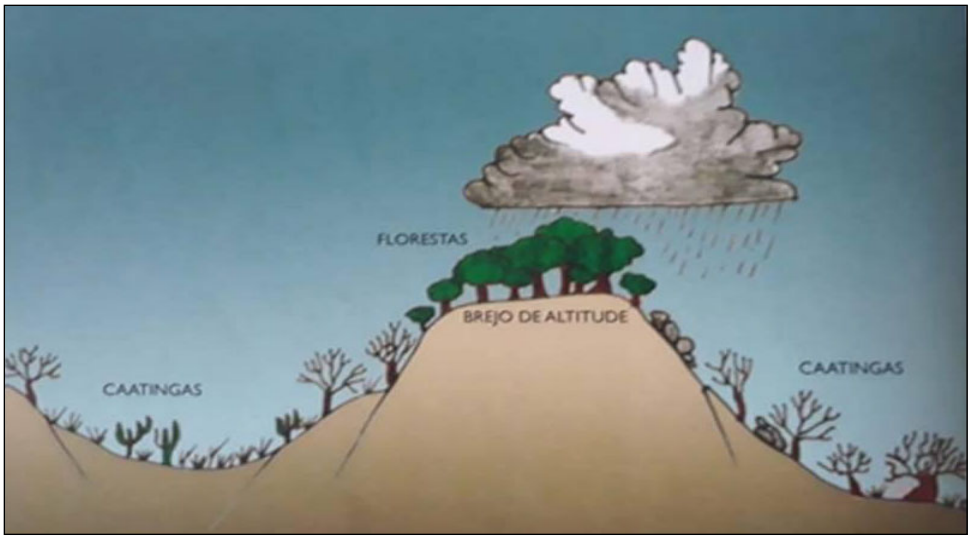
O presente artigo aborda a distribuição, características e importância desses ambientes no estado de Pernambuco, com ênfase nos municípios de Gravatá, Taquaritinga do Norte e Pesqueira. Discutem-se também os conceitos de brejos de altitude e brejos de exposição, além de sua relevância para a biodiversidade e o desenvolvimento regional. O trabalho visa subsidiar professores e graduandos em Geografia e Pedagogia com informações científicas sobre esses ambientes.

BREJOS DE ALTITUDE

Conceito

Lins (1989) conceitua como brejo "subespaços úmidos que apresentam formas diversificadas de uso que as diferenciam das dominantes, no interior das quais se encontram situados". Por sua vez, o Geógrafo Gilberto Osório de Andrade define como brejo de altitude **"subunidade regionais, que jamais ultrapassam 1020 m sobre o nível do mar e geralmente tem menos de 600 m de relevo local".**

Brejos de altitude, também chamados de florestas úmidas serranas, são formações vegetais que ocorrem em regiões elevadas do Nordeste brasileiro, onde a umidade é mais acentuada devido a condições orográficas e climáticas específicas (Andrade-Lima, 1982). Essas áreas contrastam com o entorno semiárido, sendo consideradas áreas de exceção por abrigarem biodiversidade singular e microclimas mais amenos. Em alguns casos, eles apresentam uma situação inversa, ou seja, estão sendo subutilizados. Raramente, eles são utilizados racionalmente (Figura 1)



Fonte: Jatobá; Silva; Silva (2019).

Figura 1. Representação esquemática de um brejo de altitude.

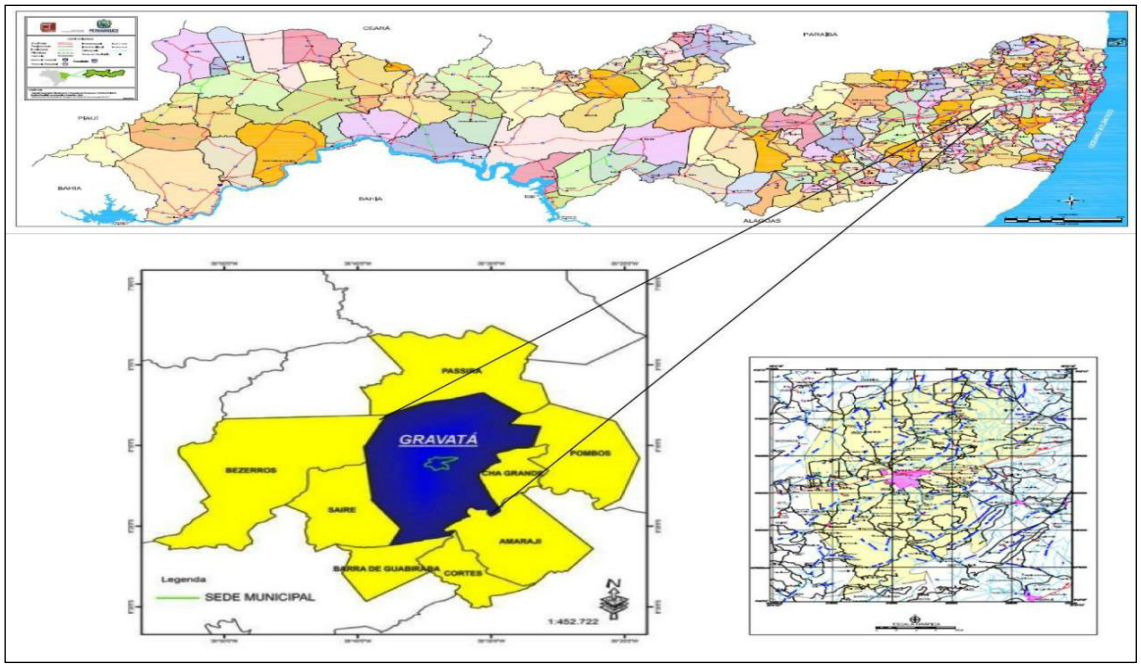
No estado de Pernambuco podem ser citados os "brejos" de Taquaritinga do Norte, Vertentes, Gravatá, Sairé, Camocim de São Félix, Brejo da madre de Deus e Belo Jardim. Muitos desses espaços de exceção estão concentrados na faixa de rebordo do Planalto da Borborema. Eles ocupam posições inferiores do relevo e alternam com os Brejos de Altitude e estão caracterizados por condições climáticas com as mais elevadas cotas pluviométricas e pouca ou quase nenhuma deficiência hídrica, por exemplo o Brejo do Mimoso.

Nesses ambientes a hidrografia é permanente e vegetação natural hidrófila, nesses campos de várzea, seus solos são moderadamente ou poucos desenvolvidos, profundos, argilosos, imperfeitamente drenados, ácidos, comumente saturados com água, durante boa parte do ano, sujeito a inundações com baixa fertilidade, denominados entre eles o hidromórficos e os aluviais distróficos (Lins, 1989, p. 99).

BREJOS DE ALTITUDE EM PERNAMBUCO: ESTUDOS DE CASO

Gravatá

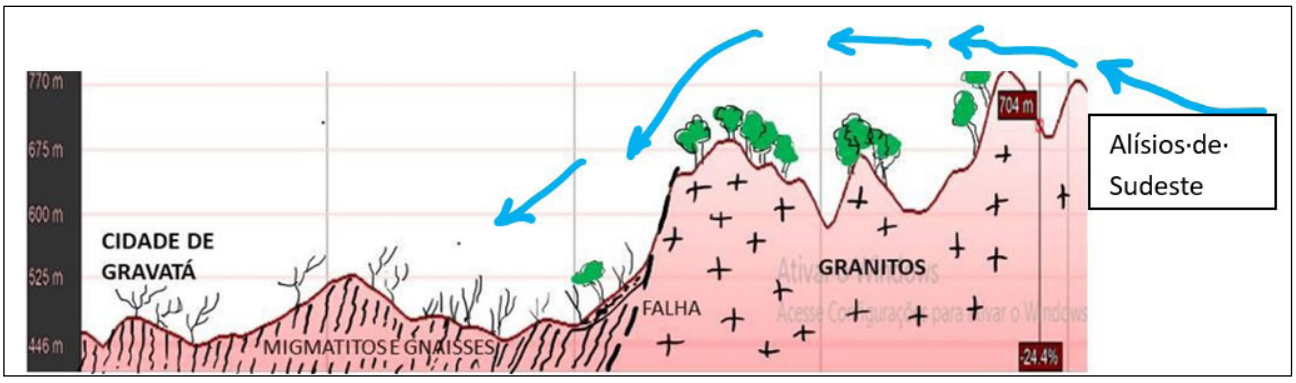
O município de Gravatá está localizado na Mesorregião Agreste Central e Microrregião do Vale do Ipojuca, distante 85 km da capital, com população estimada de 85 mil habitantes, distribuída em uma área de 503,946 km², o que representa 0,8% do estado de Pernambuco. Insere-se, predominantemente, no Domínio Morfoclimático Semiárido das Caatingas, de acordo com Ab'Sáber (1974). A sede municipal situa-se a 447 metros de altitude e suas coordenadas geográficas são de 8º 12' 04" de latitude Sul e 35º 33' 53" de longitude Oeste (Figura 2).



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Gravata-no-estado-de-Pernambuco-e-a_fig1_322295756.

Figura 2. Localização do município de Gravatá no estado de Pernambuco.

A conjugação dos espasmos tectônicos cenozoicos, que geraram localmente a escarpa de falha, com a litologia mais resistente aos processos de erosão que, generalizadamente, originaram as topografias pediplanadas e pedimentadas, na Depressão Sertaneja, individualizou um compartimento de relevo mais elevado, que apresenta altitudes que superaram os 700 m (Figura 3).



Fonte: Elaborado por Lucivânio Jatobá, com base nas informações do Google Earth.

Figura 3. Corte esquemático do terreno com direção aproximada NE-SO.

A ocorrência dessa área subúmida/úmida na porção sul do município de Gravatá (PE) explica-se pela conjugação de fatores climáticos que determinam modificações das variáveis umidade atmosférica e precipitação pluvial. O relevo mais elevado, a exposição aos fluxos dos alísios de SE e, no inverno, as incursões de uma frente fria bastante tropicalizada (Frente Polar Atlântica-FPA) são as explicações para tal unidade de paisagem. Os contrastes da fitofisionomia são marcantes entre os espaços compreendidos pelo sítio urbano da cidade de Gravatá, na Depressão Sertaneja, e a área

mais elevada, na porção sul do município. Tais contrastes materializam-se nas formações vegetais Caatinga Hipoxerófilas, na área deprimida e semiárida, e Florestas Subcaducifólias e subperenifólias, dos ambientes subúmidos a úmidos.

Taquaritinga do Norte

Com altitudes que ultrapassam 800 m, Taquaritinga do Norte apresenta brejos associados a encostas úmidas, importantes para a recarga de aquíferos (Almeida *et al.*, 2014). Taquaritinga do Norte é um município estratégico para estudos ambientais devido aos seus brejos de altitude e sua posição geográfica no Planalto da Borborema. Taquaritinga do Norte é um município do Agreste Pernambucano, situado no Planalto da Borborema, com altitude média de 794 metros (IBGE, 2022). Faz parte da microrregião do Alto do Moxotó e possui uma população de 26.743 habitantes (IBGE, 2022).

Apresenta clima Tropical de altitude (As' - Köppen), com temperaturas amenas (média de 22°C) e chuvas concentradas entre março e agosto (APAC, 2021). Seu relevo montanhoso (Figura 4), com solos de Latossolos e Cambissolos (Embrapa, 2018). A hidrografia: Abriga a nascente do Rio Capibaribe, um dos mais importantes de Pernambuco (CPRH, 2019).



Fonte: Ricardo Vieira e Lucivânio Jatobá. Visita ao município em agosto de 2021.

Figura 4. Feição leste da Rampa do Pepê – ponto mais alto do município.

Taquaritinga do Norte possui um brejo de altitude, caracterizado por uma vegetação de Floresta Ombrófila Montana (transição entre Mata Atlântica e Caatinga) (Sampaio *et al.*, 2005), apresenta uma biodiversidade única, incluindo espécies endêmicas de aves (Pacheco, 2003). Sua importância hídrica, servindo como área de recarga de aquíferos (Rodrigues *et al.*, 2016). Já a sua economia é baseada na agricultura, especialmente, da produção de café (Figura 5).



Fonte: Ricardo Vieira / Thaís Vasconcelos, em agosto de 2021. Café Guila. Propriedade do Sr. Silvano.

Figura 5. Produção de café sombreado, zona rural de Taquaritinga do Norte.

Pesqueira

Pesqueira, localizada no Agreste Pernambucano, tem origens no século XVIII, inicialmente habitada por povos indígenas Xucuru. Surgiu como vila de Cimbres (1752) e tornou-se município em 1836. A região foi marcada por conflitos entre indígenas e colonizadores, com resistência liderada pelo Cacique Xicão Xukuru (década de 1990), símbolo da luta pela demarcação de terras (Almeida, 2010).

A Serra do Ororubá é o principal acidente geográfico, com altitudes que ultrapassam 1000 metros, abrigando um clássico brejo de altitude (Floresta Ombrófila Montana), importantes para biodiversidade e recursos hídricos (Sampaio *et al.*, 2005), com paisagens de caatinga arbórea nas áreas mais baixas e matas úmidas no topo (CPRH, 2019). Seu clima é Tropical de altitude (temperatura média: 22 °C), com chuvas concentradas no inverno (APAC, 2021).

Seu desenvolvimento econômico está ligado diretamente à Indústria e ao Comércio, com destaque para o polo moveleiro (um dos maiores do Nordeste) e fábricas de calçados (IBGE, 2022). Possui um forte setor varejista, com feiras livres e comércio de produtos agrícolas (milho, feijão, gado leiteiro). O turismo religioso é muito forte na cidade, assim como o ecoturismo, graças à Serra do Ororubá, onde vivem os índios Xukuru, e o santuário de Cimbres.

A Serra do Ororubá (Figura 6) está localizada numa região semiárida, entre o Agreste e o Sertão, com altitude aproximada de 1.125 metros, com uma hidrografia privilegiada com a presença de um grande açude e rios, como Ipanema e Ipojuca, ambiente de um povo que se autodenominam ***Xucuru do Ororubá*** para distinguir-se do povo Xukuru-Karirí de Alagoas. De cultura rica e diversificada, esse povo tem sua própria língua, o ***Xucuru-Kariri.*** Suas práticas cerimoniais que incluem danças, músicas e rituais espirituais atraem centenas de turistas, todos os anos, que buscam conhecer as tradições artesanais, como a produção de artigos de cerâmica e cestaria, em seus festivais (Sebrae, 2020).

A história do povo indígena Xukuru do Ororubá, habitante nos municípios de Pesqueira e Poção, no Semiárido pernambucano, é marcada por mobilizações pela afirmação, exigências de reconhecimento e garantias de direitos desde o início da colonização portuguesa na região.

Nas reflexões apresentadas em diferentes situações e contextos sócio-históricos, após meados do Século XIX quando o antigo Aldeamento de Cimbres foi oficialmente declarado extinto ocorrendo a legitimação das invasões de fazendeiros e da agroindústria no Século XX, buscou-se evidenciar as narrativas e registros das continuas reivindicações dos indígenas, o que possibilita compreender os significados dessas mobilizações e a importância para a afirmação da identidade indígena e o reconhecimento do território onde habitam.



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo Vieira, maio de 2024.

Figura 6. Vista parcial da Serra do Ororubá / perspectiva de Cimbres.

A festa do padroeiro São José e a Romaria de Cimbres fazem parte das festividades culturais religiosas de Pesqueira. Destacamos o Santuário de Cimbres (Figura 6). Antes do Santuário, encontra-se a Vila Real de Cimbres (Figura 7), povoada desde o séc. XVII, mas conta com a maioria das suas edificações do séc. XIX. Com construções predominantemente residenciais, mantem seu singelo casario com padrão de unidade e estilo, estando em bom estado de preservação. Além do clima ameno, Cimbres ficou conhecida por ser uma das cinco cidades confirmadas pela Igreja Católica como local de aparição de Nossa Senhora das Graças, tornando-se centro de romaria cristã.



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo Vieira, janeiro de 2021.

Figura 7. vista da gruta onde acredita-se ter sido local do aparecimento de Nossa Senhora.



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo Vieira, janeiro de 2021.

Figura 8. Vila Real de Cimbres. Ao fundo, igreja de Nossa Senhora das Montanhas, século XVIII.

Belo Jardim

O município de Belo Jardim (Figura 9) é um dos municípios do agreste central com uma população aproximada de 77 mil habitantes (IBGE/ 2022), distribuída em uma área de 647,70 km², cujo clima é tropical de altitude (As' - Köppen) e uma altitude média de 608 metros.

Sua geomorfologia destaca-se pelo maciço residual do Planalto da Borborema (Ab'Sáber, 2003), cujas características são de formações rochosas graníticas, com vales estreitos e encostas íngremes. Seu solo é predominantemente do tipo Latossolo nas áreas planas e do tipo Neossolos, em áreas de encostas.

Foi durante o século XVIII que surgiu como povoado devido à expansão da pecuária no Agreste. Em 1861, foi elevado à categoria de vila com o nome "Bello Jardim" e sua emancipação política ocorreu em 11 de setembro de 1928, por meio da Lei Estadual nº 1931. O município foi instalado em 1º de janeiro de 1929. A passagem de Lampião e outros cangaceiros na região (década de 1920–1930) também deu visibilidade histórica ao município. O seu desenvolvimento industrial deu-se pela indústria da cerâmica e de móveis em meados do século XX.



Fonte: https://www.sescpe.org.br/unidades/sesc-ler/sesc-ler-belo-jardim/.

Figura 9. município de Belo Jardim em destaque no mapa de Pernambuco.

Dois grandes problemas ambientais enfrentados pelo município são o desmatamento para agricultura (cana-de-açúcar) e mineração (Dias, 2019). que ameaçam seus ecossistemas, especialmente a Serra dos Ventos e áreas de brejo de altitude. A Serra dos Ventos (Figura 10) é um importante patrimônio natural, mas requer políticas de preservação. apresenta um bioma de transição Caatinga-Mata Atlântica, com enclaves de brejo de altitude (Andrade-Lima, 1982).



Fonte: Arquivo de Ricardo Vieira, outubro de 2022

Figura 10. vista da feição leste da Serra dos Ventos.

Serra dos Ventos é um distrito de Belo Jardim, no estado de Pernambuco. Está distante a 190 km da capital Pernambucana, Recife e 18 km de Belo Jardim. Situa-se no Agreste Pernambucano, próximo aos municípios de Tacaimbó Caruaru, São Caetano e Brejo da Madre de Deus. A fundação do distrito tem origem com a criação da Igreja de São Vicente, do século XVIII, que a partir daí foi cuidada pelas Famílias Fortunato e Mateus. Serra dos Ventos leva esse nome devido a grande quantidade de Serras que rodeiam o distrito e pelo frio que ali ocorre. Estas serras na sua maioria abrigam cachoeiras e olhos d'água, tal como o Olho d'água do Juriti, que fica na Serra do Veado Podre. Com um clima agradável e temperaturas baixas de até 15 graus no inverno e 33 graus no verão, é um dos pontos turísticos mais explorados no estado, especialmente o turismo de aventura.

A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E O ESTUDO DOS BREJOS DE ALTITUDE EM PERNAMBUCO

Perspectivas para a Educação Ambiental e Interdisciplinaridade

O estudo dos brejos de altitude no estado de Pernambuco, além de ser relevante para a Geografia, apresenta estreita conexão com a Pedagogia, especialmente no que diz respeito à educação ambiental, à interdisciplinaridade e à formação cidadã. Esses ecossistemas, como áreas de exceção no semiárido nordestino, oferecem um rico campo de investigação para o ensino de Ciências Humanas e Naturais, permitindo abordagens pedagógicas que integram conhecimento científico, sustentabilidade e identidade regional.

O tema dos brejos de altitude permite a integração de diferentes disciplinas:

• **Geografia:** Estudo do clima, relevo e formação dos brejos (Rodrigues *et al.*, 2016);
• **Biologia:** Análise da fauna e flora endêmicas (Pacheco, 2003);
• **História e Sociologia:** Discussão sobre o uso da terra e os impactos das atividades humanas (Lima; Oliveira, 2019);
• **Sociologia** (relações sociedade-natureza);
• **Linguagens:** Produção de textos, documentários e exposições sobre o tema.

Essa abordagem interdisciplinar fortalece o processo de aprendizagem significativa, conforme defendido por teóricos como Paulo Freire, ao relacionar o conhecimento científico com a realidade local. Os brejos de altitude, como os de Gravatá, Taquaritinga do Norte, Pesqueira e Belo Jardim são ambientes frágeis e essenciais para a biodiversidade e os recursos hídricos (Sampaio et al., 2005).

A Pedagogia pode contribuir para:

• **Conscientização sobre preservação:** Desenvolver projetos escolares que discutam a importância desses ecossistemas, relacionando-os com problemas como desmatamento e mudanças climáticas;
• **Práticas sustentáveis:** Incentivar atividades como hortas escolares e reflorestamento, conectando os alunos com a realidade ambiental de sua região (Ab'Sáber, 2003).

Pedagogia da Pesquisa e Metodologias Ativas

A investigação sobre os brejos de altitude pode ser trabalhada em sala de aula por meio de:
• **Saídas de campo:** Visitas a áreas de brejo para observação in loco;
• **Projetos de pesquisa:** Alunos podem coletar dados sobre espécies nativas ou problemas ambientais;
• **Tecnologias educacionais:** Uso de mapas digitais, imagens de satélite e aplicativos de biodiversidade.

Essas estratégias estimulam o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e médio.

Identidade Cultural e Pertencimento

Os brejos de altitude fazem parte do patrimônio natural e cultural de Pernambuco. A Pedagogia pode e deve:
• **Valorizar saberes locais:** Integrar conhecimentos tradicionais de comunidades rurais sobre o uso sustentável dos recursos;
• **Promover turismo educativo:** Roteiros pedagógicos em cidades como Triunfo e Pesqueira, combinando ecologia e história.

Formação de Professores e Materiais Didáticos

Para que o tema seja eficazmente trabalhado em escolas, é necessário:
• **Capacitação docente:** Cursos para professores sobre ecossistemas regionais;
• **Elaboração de materiais adaptados**: Livros paradidáticos, infográficos e jogos educativos sobre os brejos.

Pedagogia como Instrumento de Conservação Ambiental

A preservação dos brejos de altitude - ecossistemas frágeis e biodiversos (Andrade-Lima, 1982) - demanda uma abordagem educativa que:
a) Promova a compreensão da importância ecológica desses ambientes como áreas de exceção no semiárido (Ab'Sáber, 2003);
b) Desenvolva atitudes de preservação através de metodologias ativas (Freire, 1996);
c) Estabeleça conexões com a realidade local, utilizando os brejos como laboratório vivo de aprendizagem (Jacobi, 2003).

Caso Prático: Brejos Pernambucanos

Em municípios como Gravatá e Pesqueira, projetos pedagógicos podem:
• Mapear áreas de preservação permanente;
• Documentar espécies endêmicas;
• Desenvolver campanhas de conscientização (Silva; Santos, 2018).

Fundamentação Teórica

A relação entre pedagogia e preservação ambiental se sustenta em:
a) Concepção freireana de educação libertadora (Freire, 1996);
b) Teoria da complexidade ambiental (Morin, 2000);
c) Princípios da educação ambiental crítica (Loureiro, 2004).

CONCLUSÃO

A relação entre Pedagogia e o estudo dos brejos de altitude em Pernambuco abre caminhos para uma educação crítica, contextualizada e ambientalmente engajada. Ao integrar Geografia, Ciências e metodologias ativas, é possível formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade socioambiental, contribuindo para a preservação desses ecossistemas únicos. A pedagogia emerge como ferramenta essencial para a preservação dos brejos de altitude, transformando o conhecimento ecológico em ação conservacionista. Esta abordagem alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), particularmente ao ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 15 (Vida Terrestre). Portanto, os brejos de Pernambuco representam ecossistemas estratégicos, necessitando de políticas de conservação. A compreensão desses ambientes é fundamental para a educação ambiental e o planejamento territorial.

Os brejos de altitude no estado de Pernambuco representam ecossistemas singulares que desempenham um papel crucial tanto na manutenção da biodiversidade quanto na regulação climática regional. Caracterizados por um microclima diferenciado em meio ao semiárido, esses enclaves de floresta úmida constituem verdadeiras "ilhas de umidade", proporcionando condições favoráveis para a flora e fauna que não se encontram em outros ambientes do semiárido nordestino.

Os estudos de caso apresentados evidenciam a relevância ecológica e socioeconômica dos brejos de altitude. Em Gravatá, Taquaritinga do Norte, Pesqueira e Belo Jardim, verificou-se que essas regiões abrigam nascentes de rios essenciais para o abastecimento local, bem como solos propícios à agricultura. Ademais, observa-se que esses espaços são fundamentais para o desenvolvimento de atividades sustentáveis, como o ecoturismo e a produção agrícola diferenciada, a exemplo do cultivo de café sombreado em Taquaritinga do Norte.

Do ponto de vista da Geografia e da educação ambiental, os brejos de altitude são laboratórios naturais que possibilitam o ensino interdisciplinar e contextualizado. Ao abordar suas dinâmicas ambientais e as ameaças que enfrentam, como o desmatamento e a urbanização desordenada, professores e alunos podem compreender a importância da preservação ambiental e da gestão sustentável dos recursos naturais.

Entretanto, os brejos de altitude enfrentam desafios significativos. A pressão antrópica, com a expansão da agropecuária, mineração e desmatamento, tem reduzido sua extensão e comprometido seus serviços ecossistêmicos. A falta de políticas eficazes de conservação e gestão desses espaços exige maior atenção por parte dos gestores públicos e da sociedade civil.

Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de ações integradas entre governo, instituições de ensino, organizações ambientais e comunidades locais para garantir a conservação dos brejos de altitude. A implementação de unidades de conservação, incentivos a práticas sustentáveis e o

fortalecimento da educação ambiental são fundamentais para a manutenção desses ecossistemas e para a melhoria da qualidade de vida das populações que deles dependem.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para a valorização dos brejos de altitude e que sirva de referência para futuros estudos e políticas públicas voltadas à proteção desses ambientes únicos no semiárido nordestino.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios morfoclimáticos da América do Sul**. São Paulo: USP, 2003.

ALMEIDA, M. **Xukuru:** Memórias e História. Recife: Editora UFPE, 2010.

ANDRADE-LIMA, D. The caatinga dominium. **Revista Brasileira de Botânica**, São Paulo, v. 5, p. 149-153, 1982.

APAC - Agência Pernambucana de Águas e Clima. **Dados climáticos de Pernambuco**. Recife, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CPRH - Companhia Pernambucana de Meio Ambiente. **Diagnóstico Ambiental de Pesqueira**. Recife, 2019.

CPRH - Companhia Pernambucana de Meio Ambiente.. **Relatório de áreas prioritárias para conservação**. Recife, 2020-2021.

DIAS, B. F. S. Impactos antrópicos na Serra dos Ventos. **Revista GeoNordeste**, [S. l.], 2019.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados:** Pesqueira. Rio de Janeiro, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Malha Municipal Digital**. Rio de Janeiro, 2023.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 17-24, 2003.

LINS, R. C. (Coord.). **Áreas de exceção do agreste de Pernambuco**. Recife: SUDENE/PSU/SRE, 1989. 402 p. (Brasil. SUDENE, estudos regionais, 20).

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque, 2015.

RODRIGUES, R. R. et al. Brejos de altitude em Pernambuco: diversidade e conservação. **Revista Geográfica Acadêmica**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2016.

SAMPAIO, E. V. S. B. et al. **Biodiversidade de brejos de altitude no Nordeste**. Brasília: MMA, 2005.

SILVA, A. M.; SANTOS, L. B. Fitogeografia dos brejos de Gravatá. **Revista Nordestina de Biologia**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 45-60, 2018.

VARELLA, R. F. et al. Clima e vegetação em brejos nordestinos. **Revista Brasileira de Geografia Física**, [S. l.], v. 3, 2010.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4179

INOVAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E AS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NA EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

INNOVATION IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND EXTENSION PRACTICES IN EDUCATION IN THE BAIXADA FLUMINENSE

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN EN LA BAIXADA FLUMINENSE

Clézio dos Santos[1]
0000-0001-8491-1802
cleziogeo@yahoo.com.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Professor Associado III de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8491-1802. E-mail: cleziogeo@yahoo.com.br.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O artigo explora o ensino de geografia na Baixada Fluminense sobre o olhar a inovação pedagógica e das práticas extensionistas. O objetivo geral do texto é analisar a relevância da inovação pedagógica e das práticas extensionistas no ensino de geografia da Baixada Fluminense. A metodologia é de cunho qualitativo, articulando referencial teórico e análise de dois projetos de ensino de geografia. A inovação, nesta pesquisa, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de geografia e entendida como ruptura paradigmática, atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela Ciência Moderna entre senso comum e conhecimento científico. Já as práticas extensionistas, seguem parâmetros da interação dialógica e da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação universitária. Inovação e as práticas extensionistas são fundamentais como ações formativas de futuros professores de geografia e demais áreas, seja na Baixada Fluminense, em outras regiões do país e em qualquer sistema formativo no mundo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Inovação. Extensão. Formação docente. Baixada Fluminense.

ABSTRACT: The article explores the teaching of Geography in the Baixada Fluminense from the perspective of pedagogical innovation and extension practices. The general objective of the text is to analyze the relevance of pedagogical innovation and extension practices in the teaching of geography in the Baixada Fluminense. The methodology is qualitative, articulating theoretical framework and analysis of two geography teaching projects. Innovation, in this research, is directly related to the pedagogical practice of the geography teacher and understood as a paradigmatic rupture, an attitude that makes it possible to reconfigure knowledge in order to annul or reduce the distance established by Modern Science between common sense and scientific knowledge. Extension practices, on the other hand, follow parameters of dialogic interaction and the inseparability of teaching, research and extension in university education. Innovation and extension practices are fundamental as training actions for future teachers of geography and other areas, whether in the Baixada Fluminense, in other regions of the country or in any training system in the world.

Keywords: Geography teaching. Innovation. Extension. Teacher training. Baixada Fluminense.

RESUMEN: El artículo explora la enseñanza de la Geografía en la Baixada Fluminense desde la perspectiva de la innovación pedagógica y las prácticas de extensión. El objetivo general del texto es analizar la relevancia de la innovación pedagógica y las prácticas de extensión en la enseñanza de la geografía en la Baixada Fluminense. La metodología es cualitativa, articulando el marco teórico y el análisis de dos proyectos docentes de geografía. La innovación, en esta investigación, se relaciona directamente con la práctica pedagógica del profesor de geografía y es entendida como una ruptura paradigmática, una actitud que permite reconfigurar el conocimiento con el fin de anular o reducir la distancia que la Ciencia Moderna establece entre el sentido común y el conocimiento científico. Las prácticas de extensión, por su parte, siguen parámetros de interacción dialógica y de inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en la educación universitaria. Las prácticas de innovación y extensión son fundamentales como acciones formativas para los futuros docentes de geografía y otras áreas, ya sea en la Baixada Fluminense, en otras regiones del país o en cualquier sistema de formación del mundo.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Innovación. Extensión. Formación docente. Baixada Fluminense.

INTRODUÇÃO

Procuramos destacar neste texto, o esforço realizado para efetivar o ensino de geografia de forma inovativa e extensionista na Baixada Fluminense dentro da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ) por meio de diversos projetos conduzidos pela área de ensino de geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu (IM/UFRRJ), a área, pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ) cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O GEPEG/UFRRJ tem sua sede no Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE) do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu (IM/UFRRJ), Veja a logo do grupo na Figura 1.

A pesquisa conduzida pelo GEPEG/UFRRJ tem dois grandes desafios, entender e trabalhar o ensino de geografia associado a inovação pedagógica e as práticas extensionista. Esses desafios acompanham os diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão dos(as) professores(as), alunos(a) de graduação nos cursos de Geografia e de Pedagogia e alunos(as) da pós-graduação em Geografia e Educação da UFRRJ. Respectivamente o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

A inovação, nesta pesquisa, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de geografia e entendida como ruptura paradigmática (Boaventura Santos, 1979), atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela Ciência Moderna entre senso comum e conhecimento científico; objetivo/subjetivo; corpo/mente; cognição/afetividade.

A inovação pedagógica na formação de professores é um tema atual, que instiga ao debate, visto que a universidade é pressionada, na atualidade, a implementar mudanças que, muitas vezes, a serviço de uma lógica mercadológica, ocorrem sem a participação efetiva e a compreensão dos sujeitos que vão implementá-la, por essa razão necessita ser trabalhada nas instituições de ensino superior, sobretudo no campo da formação docente.

Já as práticas extensionistas na pesquisa, seguem parâmetros da interação dialógica, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, da interdisciplinaridade como proposta e procurando sempre impactos nas transformações social e na formação universitária.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Figura 1. Logo do GEPEG/UFFRJ.

O objetivo geral do texto é analisar a relevância da inovação pedagógica e das práticas extensionistas no ensino de geografia da Baixada Fluminense.

A Baixada Fluminense, fica dentro da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, possui uma área de aproximadamente 2.800 km^2 é conhecidamente por ser uma das regiões mais carentes e violentas do país. Sua população atual é superior a 3,5 milhões habitantes (IBGE, 2022), distribuídos nos 13 municípios que compõem essa região: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

A metodologia é de cunho qualitativo, articulada às representações sociais na perspectiva de Jodelet (1989) e Moscovici (2003). A pesquisa analisa o conceito de inovação e prática docente, tendo como aporte teórico os seguintes autores: Cavalcanti (2005), Carbonell (2002), Cunha (2006), Libedinsky (2001), Zanchet; Cunha (2007), Lucarelli (2007), Ponstuschka; Paganelli; Cacete (2009), Masetto (2012), Santos (2021, 2025) e Santos; Cardoso; Queiroz (2022). Somando as referências teóricas, seguem a análise de dois projetos desenvolvidos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu (IM/UFRRJ)

A área de ensino de geografia do Instituto Multidisciplinar e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ), sempre priorizou organizar e realizar oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de alunos e professores de geografia da Baixada Fluminense no Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE), nas salas de aula do IM/UFRRJ e nas escolas públicas da Baixada Fluminense, desde o ano de 2012, porém alguns momentos como no período da Covid-19, isso não foi possível. Mas, mesmo assim, se perpetuou duas formas de efetivar a inovação pedagógica e a prática extensionista, seja por meio das atividades presencias como as oficinas que são retomadas após o período da pandemia da Covid-19 e como formas remotas realizadas durante o período da pandemia.

DA POLISSEMIA DO TERMO À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NECESSÁRIA

O termo inovação é polissêmico e muda de acordo com o tempo, os contextos socioculturais, as conjunturas econômicas e políticas. Esse vocábulo origina-se do latim *innovatio*, e é formado por três componentes léxicos: in–nova–ção. Refere-se a renovar, fazer de novo, mudar, introduzir alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência ou nas artes. etc.

Em sua formulação mais usual, inovação designa mudança, novidade, dinamismo, renovação (Carbonell, 2002; Hannan; Silver, 2006; Libedinsnky, 2001). Neste trabalho, vamos nos focar na análise da inovação da prática pedagógica no ensino superior.

Nesse contexto, inovação pedagógica é considerada como desenvolvimento de propostas pedagógicas que são demarcadas pela novidade em sua constituição e execução; tem relações com a construção de uma gestão inovadora na educação e com um compromisso da sociedade e das instituições educativas em desenvolver naturalmente propostas educativas comprometidas com o processo de mudanças sociais, valorização dos sujeitos e de suas aprendizagens, o que exige investimentos em recursos humanos e materiais, além de ações sociais, no desenvolvimento de projetos educativos. Inovação é definida como "um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas" (Carbonell, 2002, p. 19). Por sua vez, Braga, Genro e Leite (1997,

p. 22) agregam a essa definição, a ideia de ruptura paradigmática: "Práticas que contenham em si mesmas o gérmen da ruptura com as lógicas que orientam os paradigmas da modernidade".

Cunha e Lucarelli (2005) parecem concordar com esta perspectiva conceitual. Acrescentam as autoras que a inovação pedagógica implica ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, um fazer reflexivo que exige o desenvolvimento de propostas educativas demarcadas pela gestão participativa, a reconfiguração dos saberes nos espaços educativos, a reorganização da relação entre teoria e prática, a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação e o protagonismo. Perante este argumento, inovar não significa apenas introduzir as novas tecnologias na sala de aula, as quais provocam uma modificação parcial e generalizada da aula, pois a inovação é gerada a partir de um movimento de ruptura de um paradigma de ciência e educação estabelecido, o tradicional e hegemônico em nossa sociedade (Cunha, 2006, 2009; Hannan; Silver, 2006).

Além desses aspectos já ressaltados, a inovação enquanto ruptura exige dos professores a luta contra um modelo político que impõe a homogeneização.

> uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção (Cunha, 2006, p. 18).

Em concordância com a perspectiva de inovação enquanto ruptura, Veiga e Castanho (2000, p. 163) sugerem o compromisso com a construção de um projeto coletivo, no qual se analise o contexto de sua realização, de modo que tanto as concepções como as estratégias de ensino priorizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de inovação deve ser considerada como necessidade eminente nos espaços educacionais, frente aos novos rumos da sociedade e da educação no século XXI, uma tarefa coletiva que passa pela revisão das práticas educativas e objetiva a valorização da formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades destes sujeitos com vistas às exigências da sociedade atual. Logo, a inovação pedagógica se implica com as novas configurações de sociedade e de aprendizagem de adolescentes e adultos.

Tratar de inovação pedagógica relaciona-se à dimensão emancipatória da educação, dentro de um movimento de transição paradigmática, rumo ao paradigma emergente da ciência, o qual se postula como alternativa para a produção de um conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento esse que se apresenta de forma constitutiva por ser ao mesmo tempo científico e social (Sousa Santos, 2001).

Desse modo, a inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem.

Efetivamente, segundo Torres (2000), a constituição e valorização de estratégias docentes alternativas, inovadoras, são baseadas na criatividade, qualidade, competência e colaboração; volta-se para a dinamização de novos sentidos para a formação dos estudantes do século XXI. "Falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc." (Torres, 2000, p. 10).

A ação colaborativa e reflexiva dos docentes é fundante para o desenvolvimento de processos de ensino comprometidos com a formação integral do estudante no contexto do ensino superior, emoldurados por uma perspectiva sociocultural. A dinamização desses processos é possível, mas condicionado a investimentos em materiais e estratégias docentes e a uma política institucional de desenvolvimento profissional desses sujeitos.

PARA ENTENDER AS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

Nesse momento em que a curricularização[2] da extensão ocupa os debates na Universidade, dados os movimentos que colocam a própria ideia da unidade ensino-pesquisa-extensão e disputam tais sentidos da não fragmentação, entendemos que vale recuperar reflexões e provocações já colocadas por Paulo Freire. Ideias postas na década de 1970, e que apoiam nossa perspectiva de apresentar o que temos defendido politicamente nesta proposta de extensão universitária, ou seja, como nosso coletivo se conecta ao princípio da integralidade referido.

Paulo Freire, em sua obra "Extensão ou comunicação?", dedica-se a denunciar um modo de operar pela extensão que se fundaria numa concepção de transmissão vertical do saber. Tal imagem se desvela desde a própria imersão que o autor faz para desvelar essa expressão. Assim, indica que:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (Freire, 1977, p. 22).

A semântica que a palavra carrega é dotada desse sentido, "estender algo a alguém", evidenciando uma lógica, localizando um lugar de fala, que ao fim e ao cabo, "resolve" a negação do direito ao acesso e carrega a marca colonizadora que marca profundamente os desiguais processos educativos nesse país. Notadamente, o que considera que o "outro", o que recebe o que lhe é "estendido" desde um lugar passivo, de expectador, vazio para o depósito do conhecimento acumulado por outros. Freire afirma que "conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos" (Freire, 1977, p. 27) e é nesse caminho que o diálogo se impõe como método, para uma concepção de educação como emancipadora, como prática da liberdade.

Compreender a extensão não como "conquista, assistencialismo, invasão ou manipulação", mas como necessidade própria da Universidade para realizar sua função social em plenitude, formar qualitativamente, inserir-se de fato na sociedade que a sustenta e a qual ela serve, se traduz para Freire, de forma menos contraditória, na expressão "comunicação". Esta entendida numa horizontalidade dialógica entre os sujeitos que educam e educam-se na medida que acionam esse processo, fundamentalmente mediatizados pela (s) realidade (s). Essa concretude, o centro na materialidade da vida, pensamos com Freire, que seja instituinte numa extensão como mão dupla. Uma concepção política que afirma ao lado de quem estamos (e não é nem das práticas assistencialistas e nem do mercado) ao produzirmos conhecimentos. Trata-se, portanto de recolocar o próprio caráter público de tais saberes.

Nossos projetos de ensino de geografia, presentes neste texto, projeto *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade* e projeto *A poesia geográfica como recurso de aprendizagem e empoderametno na Baixada Fluminense,* consitutem-se práticas inovativas e extensionistas. Ambos, constituem-se em cartas de anúncio às ideias freirianas às quais

nos vinculamos. Queremos conversar, seguir formando e nos formando como professoras e professores que atuam/atuarão no Ensino Fundamental. Docentes que, não sendo formados especificamente em geografia, são responsáveis por uma gama de "conteúdos escolares" cujos objetivos são primordiais para o desenvolvimento do raciocínio espacial pelos discentes no início de seu processo de escolarização. No estudo, na escuta, na troca, construímos um conjunto de ações que permitem discutir o lugar do aprender e ensinar geografia com crianças, conjugando a leitura da palavra à leitura de mundo, da vida, do espaço vivido.

É esse encontro, esse acontecimento dialógico, que permeia, que orienta essa extensão/comunicação, no qual ensinamos tanto quanto aprendemos. Encontro como prática social que é essencialmente espacial, não só porque, ao menos no modo como defendemos, exige o corpo, a localidade, a superfície física, mas principalmente porque estilhaça também essa forma e se coloca no campo da interação produtiva, na simultaneidade de histórias até agora (Massey, 2008).

Tal tarefa, nos envolvendo, nos responsabiliza com a dimensão pública da educação, da produção de conhecimento. Assim respondemos coletivamente à questão que intitula a seção: a quem serve nosso conhecimento? À educação popular, socialmente referenciada, com viés crítico e horizonte emancipatório para todos nós, trabalhadores.

RELATOS SOBRE PRÁTICAS INOVATIVAS E EXTENSIONISTAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA NA BAIXADA FLUMINENSE

A seguir descrevemos os resultados que envolvem dois projetos de ensino de geografia realizados por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ), o projeto *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade* e o projeto *A Poesia Geográfica como Recurso de Aprendizagem e Empoderamento na Baixada Fluminense.*

Projeto *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade*

O projeto *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade*, teve o apoio do edital n.º 210.148/2018 – Programa Apoio às Instituições de Ensino e Pesquisa Sediadas no Estado do RJ- 2018 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ e foi executado nos anos de 2019 a 2021.

A equipe do projeto foi composta pelo professor Clézio dos Santos (coordenador), pelas professoras Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz, alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em Pedagogia e da linha 2 Território, Ambiente e Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO). Todos os pesquisadores do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Educação e Geografia (GEIA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), e do Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE). Essas instituições são todas ligadas ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense.

O projeto inicial pretendia organizar e realizar de oficinas direcionadas a formação inicial e continuada de professores de geografia da Baixada Fluminense realizadas no Laboratório de Ensino

Multidisciplinar do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e nas escolas públicas no ano de 2020. Essas oficinas seriam realizadas em eventos já organizados pelo curso de graduação em Geografia do IM/UFRRJ destacando a Semana Acadêmica de Geografia, a Semana de Integração e os Ciclos de Oficinas de ensino, pesquisa e extensão. Esses eventos são realizados anualmente e os ciclos são realizados semestralmente, porém em 2020 fomos assinalados pela pandemia do Covid-19, o que nos fez reorganizar nossa proposta e oferecemos ciclos de palestras voltadas a formação inicial e continuadas de professores de geografia e em geral. Os ciclos foram denominados de Ciclo de Palestras sobre Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento.

No 1º ciclo foram organizadas 7 palestras, iniciadas a partir do dia 28/4. (toda terça-feira, às 10 horas da manhã). As palestras foram cadastradas na plataforma da extensão da UFRRJ e projetadas no canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ. Tudo isso foi um grande desafio para nós, aprender a lidar com toda essa tecnologia que não fazia parte do nosso cotidiano, mas que era o recurso necessário para esse momento.

O 2º ciclo trouxe novidades, entre elas a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), grupo de pesquisa parceiro do Curso de Geografia e Pedagogia, Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foram 5 palestras, com pesquisadores do Brasil, voltamos a salientar que esse momento que vivemos trouxe isso de bom, podemos dialogar com pesquisadores do Brasil e do mundo, algo que no mundo antigo, não teríamos condições de fazer. Esse pode ser um legado importante para o futuro, essa forma de dialogar e poder estar perto de pessoas que admiramos tanto e que as vezes a gente só conseguia contato nos eventos acadêmicos.

O 3º ciclo só consolida as nossas ações, ampliamos os debates e inserimos o formato de mesas, trazendo dois ou mais pesquisadores para o debate do dia. Foram mais 07 mesas organizadas.

No 4º ciclo, buscamos temáticas próximas ao que estávamos debatendo e a vontade dos participantes. Passamos a chamar também pesquisadores do Brasil, tentando buscar visões e vivências de diferentes partes (norte, sul, nordeste, sudeste e centro-oeste). Foram organizadas 05 mesas.

Fechando o ano, com o 5º ciclo, marcando a internacionalização do projeto com a participação de pesquisadores de outros países como a Argentina e Colômbia. Nesse ciclo foram organizadas 06 mesas. Totalizamos em 2020, 5 ciclos.

Em 2021 seguimos com outros 4 ciclos: 6º, 7º, 8º e 9º, com outras 17 palestras e mesas redondas, também transmitidos pelo canal do Youtube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ.

Foram 47 encontros (mesas redondas e/ou palestras) distribuídos ao longo de 9 ciclos (2020-2022), com a participação de aproximadamente 75 palestrantes, sendo 72 de Instituições Brasileiras e 03 de Instituições Estrangeiras. O Quadro 1 sintetiza o perfil dessas atividades, trazendo o quantitativo de todas as Instituições por Estado e Região Administrativa que participaram das lives dos ciclos de palestras, bem como o país.

Quadro 1. Instituições que participaram das *Lives.*

País / Região		Instituições	Estado	Quantitativo
Brasil	Centro-Oeste	UNEMAT, SEDUC-DF.	MT, DF	2
	Norte	UFPA, UNIR, IFRO.	RO, PA	3
	Nordeste	UFPB, UFBA, UNEB, UFPI, UFC, UFS, UFPE, UFPA.	PB, BA, PI, CE, SE, PE.	8
	Sul	UFSM, UNIPAMPA, UFRGS, UNIOESTE, UFPR.	RS, PR.	6
	Sudeste	UFRRJ, UFRJ, UFF, UERJ, IBC, INES, SEEDUC-RJ, USO, UNESP, UFJF, UFSJ, UNIFAL, UFV.	RJ, SP, MG.	47
Argentina		Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires	1
Colômbia		Universidad de Córdoba	Córdoba	1
Portugal		Universidade de Coimbra	Coimbra	1

Fonte: Santos, Cardoso e Queiroz (2022).

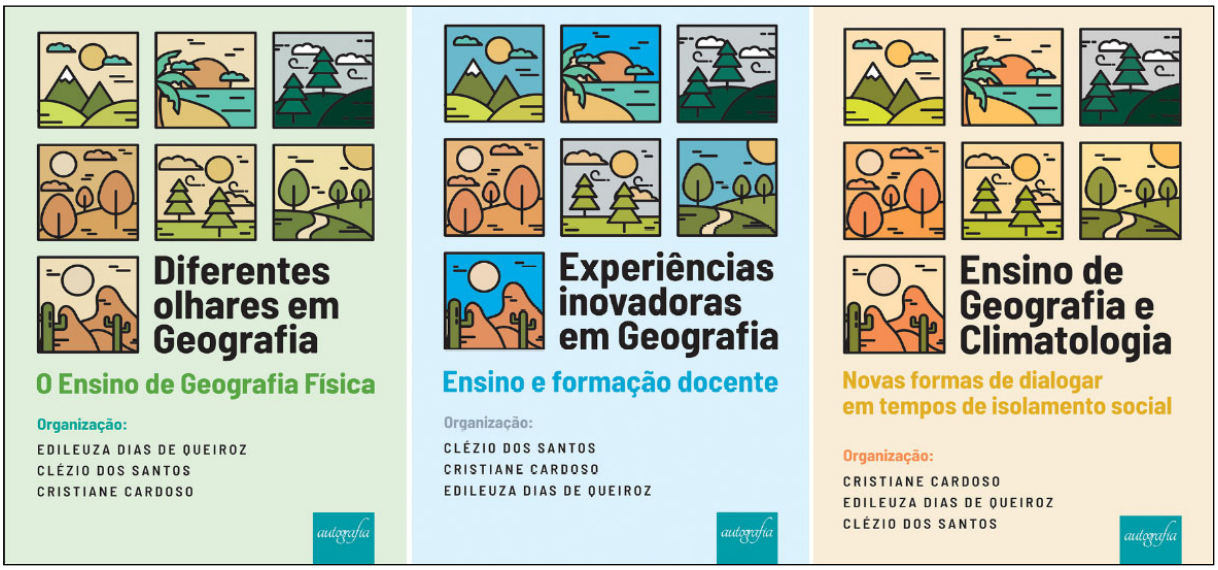
As atividades contam em média com 100 pessoas ao vivo, porém as visualizações posteriores são grandes, totalizando mais de 11.600 visualizações. algumas palestras com mais de 1.000 visualizações, temos mais de mil inscritos no canal do GEIA UFRRJ, são pessoas do Rio de Janeiro e de vários locais do Brasil e do mundo.

Apesar do destaque que as *lives* tiveram tanto no projeto, como para todo o ensino remoto no ano de 2020, temos que entender a inovação pedagógica para além das lives.

> A inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação (Dias, 2013, p. 7).

O autor, nos atenta que para pensar a pedagogia para a mudança na concepção e desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem emergentes, é uma questão cada vez mais premente, em particular, para a educação aberta e em rede na sociedade digital a qual nos enquadramos, mesmo que não seja de forma homogênea.

Grande parte das *lives* foram transformadas em textos pelos palestrantes e organizados pelos docentes Clézio dos Santos, Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz (pesquisadores do GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ), em temáticas, resultando numa trilogia de livros denominados: Ensino de Geografia e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento social (lançado em 2021); Diferentes olhares em Geografia: O Ensino de Geografia Física; e Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente (lançados em 2022) . Veja as capas dos livros na Figura 2.



Fonte: Santos, Cardoso e Queiroz (2022).

Figura 2. Livros organizados pelos GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ.

A trilogia destacada acima, junto com as *lives* disponíveis no canal do Youtube GEIA UFRRJ, associa dois elementos importantes no contexto formativo docente em Geografia, permitindo que as temáticas abortadas podem ser acompanhadas pela linguagem oral e pela linguagem escrita, permitindo uma relação crítica entre as duas linguagens tornando-se uma possibilidade de inovação pedagógica no campo formativo. Destacamos o terceiro volume, por se tratar mais diretamente sobre inovação pedagógica em geografia.

> Em sentidos múltiplos, tradição e inovação, condensam um desafio na atualidade no que tange à formação de professores no Brasil frente aos embates da atual situação política e educacional, incluindo a formação de professores de geografia. Inúmeras questões vêm à tona nesse momento, entre elas destacamos duas: O que é preciso cultivar, preservar, manter no processo formativo de professores? Em que se pode ou se deve inovar, criar, inventar no processo formativo de professores? Tais questões acompanham desde há muito a formação de professores (Santos; Cardoso; Queiroz, 2022, p. 14).

A necessidade de constituir caminhos e respostas é maior hoje, sem perder o fio condutor histórico da formação de professores e dos desafios já vivenciados. A socialização dos ciclos de palestras e os textos reunidos na trilogia permitem uma análise da perspectiva inovadora destas práticas onde qualquer ação sempre exerce uma reação, e que nestes espaços se constroem mudanças relacionadas a uma concepção de ensino humana e crítica, capaz de romper com culturas pedagógicas alicerçadas na repetição, memorização e passividade do sujeito.

A inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem (Santos, 2021b, p. 301).

A concepção formativa inovadora passa a ser um desafio necessário, seja na formação inicial ou na continuada, fazendo parte da agenda de discussão e reflexão dos profissionais da educação.

Projeto *A Poesia Geográfica como Recurso de Aprendizagem e Empoderametno na Baixada Fluminense*

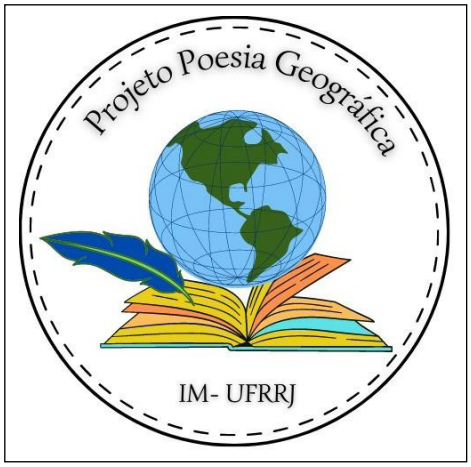
O projeto *A poesia geográfica como recurso de aprendizagem e empoderametno na Baixada Fluminense*, coordenado pelo professor Clézio dos Santos e contando com os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisicplinar da UFRRJ: Ítalo José Florentino Gonzaga da Silva, Leila Márcia da Silva Toledo Carneiro, Paulo Augusto da Silva Junior, Sonia Duarte Loureiro e Larissa Chaves Araújo da Silva, tem organizado desde 2022 algumas oficinas voltadas para a comunidade de Nova Iguaçu/RJ. Vamos descrever uma atividade realizada no ano de 2022.

A atividade foi a oficina *A poesia geográfica como instrumento empoderador da Baixada Fluminense* foi realizada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia UFRRJ 2022 organizada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROEXT/UFRRJ).

A poesia se apresentou, ao longo da História, como um instrumento que transcendia a existência humana para um outro nível. Seja como instrumento artístico – ou até terapêutico -, as contribuições da arte escrita dispensam apresentações. É nesse sentido que esta oficina visa aplicar os conceitos educacionais da arte escrita como ferramenta que, unida aos conceitos geográficos, resgate o fascínio pela cultura da Baixada Fluminense nas pessoas.

A oficina tem o seu foco em estudantes do ensino médio, e em especial, os discentes do curso de formação de professores (Curso Normal), ressaltando o papel que estes indivíduos exercem na sociedade, especialmente na cultura da sua localidade por meio da leitura e da arte escrita.

A oficina ofertada faz parte do projeto Poesia Geográfica organizada pelos alunos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Veja a logomarca do projeto na Figura 3.



Fonte: Autor, 2025.

Figura 3. Logomarca do projeto Poesia Geográfica.

O objetivo principal da oficina é a produção de poesias geográficas feita por alunas e alunos do ensino médio sobre a Baixada Fluminense.

A metodologia é qualitativa, amparada na abordagem observacional dos(as) alunos(as). A oficina terá como pontos a serem estudados a ausência de valorização cultural da Baixada Fluminense,

a ausência de mecanismos motivadores às artes escritas nas escolas de ensino médio, o papel da arte escrita no aprendizado e na sociedade contemporânea, o papel da arte escrita no magistério e a geografia como ferramenta auxiliadora e social dos contextos internos (e externos) da região onde vivemos, sobretudo, os contextos culturais.

Dividiu-se a programação da oficina em 3 etapas:

A primeira etapa, consiste na montagem da proposta da oficina e seleção de pessoas interessadas em participar.

A segunda etapa, já referente à ação do trabalho, consiste na visita a escolas de ensino médio e estabelecerem um acordo prévio para a participação da oficina no dia 18/10/2022 no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e as autorizações necessárias, das escolas e inscrição da proposta da oficina da SNCT 2022.

A terceira etapa é referente à ação da oficina, relacionados tanto nos pequenos encontros semanais nas escolas antes e no dia da execução da oficina no dia 18/10/2022, para a produção do material artístico.

Nesta oficina, busca-se por meio da disponibilização dos indivíduos as condições que ofereçam a estes, a motivação, os mecanismos e os benefícios que a arte escrita tem a oferecer à sociedade contemporânea, sobretudo, no que diz respeito ao grave problema atual da desvalorização das localidades localizadas na baixada fluminense.

Com isso, a oficina visou construir na sociedade a importância social e artística que a Baixada Fluminense possui, através da busca de alunos do ensino médio que estejam naturalmente ligados à temática, assim como etapas posteriores, que envolverão uma oficina e uma divulgação dos itens trabalhados nas redes sociais, nas escolas dos alunos participantes e na própria universidade.

E por fim, conhecer a arte iniciante destes alunos e levantar meios que norteiem os mesmos à um papel de contribuição na sociedade, alcançável graças ao papel histórico que a arte escrita possui na humanidade, que também servirá como mecanismo motivador à prática poética dos indivíduos participantes.

A oficina A poesia A Poesia Geográfica como instrumento empoderador da Baixada Fluminense ocorreu das 10:00 às 12:00. Para essa oficina além dos alunos graduandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, contou com a participação de 42 alunos(as) da Escola Estadual Figueiras e 40 alunos(as) (Figura 4) e 35 alunos do CIEP 358 Alberto Pasqualini.



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 4. Alunos e alunas da Escola Estadual Figueiras em frente ao IM/UFRRJ.

Devido ao número grande de alunos e alunas realizamos a oficina em duas salas de aula (turma A e turma B) no sistema de rodízio da equipe proponente. A oficina foi gratificante, despertando acima de tudo, um olhar diferenciado sobre a Baixada Fluminense a partir da poesia feita por alunos(as) do ensino médio e dos alunos(a) de graduação (Figuras 5 e 6).



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 5. Alunos e alunas da Escola Estadual Figueiras e do CIEP 358 Alberto Pasqualini fazendo a oficina na turma A.

Ver as salas cheias de alunos(as) da educação básica em sua maioria das redes púlbicas da Baixada Fluminense na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia UFRRJ 2022 e nas demais ocorreram depois nos anos de 2023 e 2024, nas atividades realizadas nos campis da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos municípos de Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos de Goytracazes, nos enchem de alegria e espectativa de diálogo constante entre a educação superior e a educação básica, podendo auxiliar no esperançar de alunos da escola básica que pela primeira vez visita uma universidade e pode sonhar em ocupar uma vaga e por outro lado em futuros profissionais em formação que são desafiados a efetivar e participar de um processo de construção de conhecimento.



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 6. Membros da equipe ministrando a oficina.

A retomada das oficinas voltadas para alunos de escolas do entorno do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu (IM/UFRRJ) reforça o poder das práticas extensionistas no campo formativo amplo, extrapolando os muros da universidade e tecendo diálogos com a comunidade estudantil do entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 revirou nosso mundo, as dinâmicas mudaram, o ensino se transformou, o distanciamento aumentou e nos legou práticas pedagógicas ainda não efetivadas. Apesar de tudo de ruim que aconteceu no ano de 2020, conseguimos nos aproximar ainda mais através das tecnologias. Os ciclos de palestras em Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia passaram a ser transmitidos por plataformas online e serem disponibilizados no canal de YouTube GEIA UFRRJ, o que facilitou o diálogo com os que estão na formação inicial como alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFRRJ, bem como alunos de outros cursos e os que estão na formação continuada, como os professores de geografia da Baixada Fluminense e demais regiões brasileiras e em outros países. Esse conjunto de atividades podem ser consideradas ações extensionistas.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento na sociedade digital, entendidos como o momento das lives, formam-se na teia de relações elaborada a partir dos processos de participação e partilha, cujo maior impacto se observa nas práticas de mediação cognitiva e social realizadas através das interações de aprendizagem colaborativa entre os membros da comunidade. Os membros, podemos identificar como sendo os palestrantes convidados, os moderadores e os participantes on-line.

Ganha destaque também, as modalidades emergentes da mediação como forma de moderação, tendo esta última um novo sentido para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidades de aprendizagem, nas formas da liderança partilhada e distribuída na atividade da

comunidade e nas redes de conhecimento. O papel dos moderadores que nos ciclos e em cada atividades oscilou entre 3 e 4 moderadores, foram decisivos para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidade de aprendizado edificada por meio dos grupos de pesquisa envolvidos (GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ) e acima de tudo o canal de divulgação no YouTube (GEIA UFRRJ).

As lives, permitiram entender a realidade e dinâmicas de diversos alunos e professores que participam dos ciclos no Brasil e ao redor do mundo. Foi muito interessante notar as particularidades, desafios e propostas que surgiram em palestras e mesas redondas. Esse intenso diálogo, contribuiu muito para constituir uma inovação pedagógica no campo formativo. Uma inovação levando em conta a concepção de Carbonell (2002), um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e acima de tudo práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos.

Já a retomada da presencialidade após o período da Covid-19, nos possibilita o contado mais direto com a comunidade do entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) campus Nova Iguaçu. Num movimento que envolve professores(as) e alunos(as) tanto da universidade como da escola básica. Um movimento que se materializa como processo formativo e construção dialógica do conhecimento.

A analisar a relevância da inovação pedagógica e das práticas extensionistas no ensino de geografia da Baixada Fluminense, reforçamos a inovação, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de geografia e entendida como ruptura paradigmática, atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela Ciência Moderna entre senso comum e conhecimento científico, num diálogo necessário para a efetivação da construção inovativa do conhecimento.

Já as práticas extensionistas, seguiram os parâmetros da interação dialógica e da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação universitária, da interdisciplinaridade como proposta e procurando sempre impactos nas transformações social e na formação universitária. Discentes envolvidos nas ações extensionistas estão em contato direto com sua comunidade e a possibilidades de efetivamente auxiliá-la, efetivando o dialogismo por meio da ação.

A inovação pedagógica e as práticas extensionistas são fundamentais como ações formativas de futuros professores e professoras de geografia e demais áreas, seja na Baixada Fluminense, em outras regiões do país e em qualquer sistema formativo no mundo.

NOTA

2 Curricularização ou integralização da extensão indica a obrigatoriedade de inclusão de atividades extensionistas no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a partir da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Demográfico IBGE 2022**. Brasília, IBGE, 2022.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de formação de Professores** – RBF. Vol. 1, n. 1, maio 2009, p. 110-128.

DIAS, P. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, 6 (2), 2013, 4-14 [Online], disponível a partir de http://eft.educom.pt.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? São Paulo, Paz e Terra, 1977.

HANNAN, A.; SILVER, H. **La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales**. Madrid: Narcea, 2006.

JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989

LIBEDINSKY, M. **La innovación en la enseñanza**. Diseño y documentación de experiências de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MASETTO, M. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da especialidade. Trad. Hilda Pareto Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes. In PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 323-335.

SANTOS, C. Inovação pedagógica, práticas docentes e ações extensionistas em ensino de geografia. In SANTOS, C. (Org.). **Ensino de Geografia Ibero-Americano:** desafios atuais. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2025, p.104-119.

SANTOS, C. Inovação Pedagógica e Formação de Professores de Geografia. In: DICKMANN, I; BOREL, M. (Org.) **União pela Educação**. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2021b, p. 297-310.

SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. Apresentação. In SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. (Org.) **Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente.** Rio de Janeiro, Editora Autografia, 2022, p.13-17.

SOUZA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 1979.

SOUZA SANTOS, B. de. **Acríticada razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências. Revisitado. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, J. C. **Educar na Sociedade do Conhecimento**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

TORRES, V. Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n.150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, jul./dez., 2000.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANCHET, B.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4180

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

A PECUÁRIA, O COURO E OS IMPACTOS AO MEIO AMBIENTE

LIVESTOCK FARMING, LEATHER PRODUCTION, AND THEIR ENVIRONMENTAL IMPACTS

LA PRODUCCIÓN GANADERA, LA INDUSTRIA DEL CUERO Y SUS IMPACTOS EN EL MEDIO AMBIENTE

Nilton José Capelozza[1]
0000-0002-8798-2128
niltonjcapelozza@gmail.com

Lourenço Magnoni Júnior[2]
0000-0001-8275-5922
lourenco.junior@fatec.sp.gov.br

1 Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jaú - SP. Professor efetivo da Rede Pública de Ensino do Governo do Estado de São Paulo. Possui Pós-Graduação Lato-Sensu em Gestão Escolar (FATECE) e Pedagogia pela Sociedade de Ensino Elvira Dayrell. É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru. Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8798-2128. E-mail: niltonjcapelozza@gmail.com.

2 Graduado em Geografia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Campus de Bauru - SP, da Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec) e das Escolas Técnicas Estaduais Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista - SP e Rodrigues de Abres de Bauru - SP (Unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). Membro do Grupo Assessor de Ciência e Tecnologia do Escritório das Nações Unidas para Redução do Risco de Desastres (UNDRR) das Américas e do Caribe e da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. Editor da Revista Ciência Geográfica. Pós-doutoramento pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico – CAPES do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amapá (PPGEO/UNIFAP). Supervisor: Prof. Dr. José Mauro Palhares. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8275-5922. E-mail: lourenco.junior@fatec.sp.gov.br.

Artigo recebido em janeiro de 2025 e aceito para publicação em maio de 2025

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O presente artigo é parte adaptada da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB), cujo objetivo geral foi levar os alunos a problematizarem sobre os impactos da cadeia produtiva do couro, debatendo e refletindo sobre seus possíveis impactos ambientais, tendo o ensino de Geografia como instrumento provocador das transformações sociais, colocando a escola como espaço político e ativo, promotor de reflexões sobre uma realidade onde o meio natural é visto simplesmente como fonte de recursos a uma sociedade capitalista e, portanto, consumista. A compreensão sobre a relação do homem com o meio é de extrema relevância a sobrevivência humana e do planeta. A cidade foco da pesquisa, Bocaina – SP é uma das muitas que deve grande parte do seu setor econômico a pecuária, inserida em uma cadeia produtiva com diversas atividades, dentre as quais têm destaque os curtumes e fábricas de produção de equipamentos de proteção individual (EPI).

Palavras-chave: Pecuária. Couro. Impactos ambientais.

ABSTRACT: This article is an adapted part of the research developed within the scope of the Professional Master's Degree of the Postgraduate Program in Teaching for Basic Education (PPGDEB) of UNESP/Bauru. The general objective of this work was to lead students to problematize the impacts of the leather production chain, debating and reflecting on its possible environmental impacts, using Geography teaching as an instrument to provoke social transformations, placing the school as a political and active space, promoting reflections on a reality where the natural environment is seen simply as a source of resources for a capitalist and, therefore, consumerist society. Understanding the relationship between man and the environment is extremely relevant to human and planetary survival. The focus city of the research, Bocaina - SP, is one of the many that owes a large part of its economic sector to livestock farming, inserted in the leather production chain with several activities, among which tanneries and factories producing personal protective equipment (PPE) stand out.

Keywords: Livestock. Leather. Environmental impacts.

RESUMEN: El artículo es una parte adaptada de la investigación desarrollada en el ámbito de la Maestría Profesional del Programa de Posgrado en Profesorado de Educación Básica (PPGDEB) de la UNESP/Bauru. El objetivo general de este trabajo fue incentivar a los estudiantes a discutir los impactos de la cadena productiva del cuero, debatiendo y reflexionando sobre sus posibles impactos ambientales, utilizando la enseñanza de la Geografía como instrumento para provocar transformaciones sociales, colocando la escuela como un espacio político y activo, promoviendo reflexiones sobre una realidad donde el medio ambiente natural es visto simplemente como una fuente de recursos para una sociedad capitalista y, por tanto, consumista. Comprender la relación entre el hombre y el medio ambiente es extremadamente importante para la supervivencia humana y del planeta. La ciudad foco de la investigación, Bocaina – SP, es una de las tantas que debe gran parte de su sector económico a la ganadería, inserta en la cadena productiva del cuero con diversas actividades, entre las que se destacan curtiembres y fábricas productoras de equipos de protección individual (EPI).

Palabras clave: Ganado. Cuero. Impactos ambientales.

A PECUÁRIA, O COURO E OS IMPACTOS AO MEIO AMBIENTE

O Brasil é detentor de um dos maiores rebanhos de bovinos do mundo atual segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e essa cadeia produtiva resulta na produção de muito couro, que por sua vez, alimenta os curtumes dentro e fora do país. Dentro do país, a maior parte dos curtumes está localizada no estado Rio Grande do Sul, região com tradição nesse setor econômico e que se destaca no cenário nacional exportando aproximadamente 80% de sua produção. Ainda Segundo (IBGE), quando o assunto é couro cru, o estado com maior produção de 2019 foi Mato Grosso, seguido pelo Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rondônia e Pará.

Segundo Milton Santos (2001) a partir da década de 1990, surge no Brasil uma nova organização econômica na agropecuária, que o autor denomina de "agricultura científica globalizada". Esse novo padrão produtivo tem início com o maior acesso a elementos tecnológicos, científicos e informacionais que contribuíram incisivamente para mudanças no padrão produtivo e comercial na economia brasileira. Passa então a vigorar no país uma economia agrária voltada à produção de *commodities*[3] agrícolas, atendendo a interesses de produção de grandes investidores ou empresas transnacionais, que determinam os ritmos, os modos de produção e controlam todo sistema de logística relacionada a estoque, transporte e venda dos produtos.

Muitas cidades e regiões tornam-se, então, conectadas diretamente aos modelos de produção implantados, atendendo a demandas do campo, agora modernizado e globalizado.

Embalado pelo crescimento do país no setor de exportações, grandes grupos ligados aos setores agrícolas cresceram junto, talvez o caso de maior repercussão possa ser o ligado ao grupo JBS.

Algumas empresas buscam potencializar seu lucro a todo custo, e para burlar leis ambientais, elas podem utilizar-se do sistema de triangulação do gado no pasto. Triangulação aqui, é quando o gado é criado em regiões ilegais, ou seja, áreas de proteção ambiental e na sequência transportados para uma "zona legal", onde são carregados em caminhões para transporte aos frigoríficos, gerando registros de criação em locais então, legalizados.

Segundo Barbosa e Fabiano Alvim "a pecuária ocupa aproximadamente 220 milhões de hectares, 70 milhões somente nos estados da Amazônia." (Barbosa; Fabiano Alvim, 2015, p. 7). Estados que sofrem com crescentes desmatamentos associados ao crescimento da pecuária e à pouca fiscalização por parte dos órgãos responsáveis, como pode ser observado a seguir.

A Figura 1 busca demonstrar a conexão entre a evolução da variação do número de cabeças de gado e o desmatamento nos estados englobados pela Amazônia, evidenciando que a ampliação do número de cabeças de gado nessa região brasileira está diretamente associada ao desmatamento da referida área.



Fonte: https://csr.ufmg.br/pecuaria/wp.content/uploads/2015/03/relatorio_cenarios_para_pecuaria_corte_amazonica.pdf (IBGE, Centro de Sensoriamento Remoto/UFMG, 2015)

Figura 1. Evolução da variação do número de cabeças bovinas e do desmatamento nos estados da Amazônia – 1988/2013.

Na busca por continuar atendendo à demanda crescente por proteína animal e outros derivados proveniente do boi, segundo Fabiano Alvim Barbosa (2015, p. 8):

> O aumento da produtividade da pecuária de corte bovina será alcançado com o uso de tecnologias como suplementação nutricional estratégica, adubação de pastagens, manejo e rotação dos bovinos nas pastagens e/ou irrigação de pastagens, semiconfinamento e confinamento, integração lavoura, pecuária e florestas, melhoramento genético animal, eficiência reprodutiva, controle sanitário, entre outros (Barbosa; Fabiano Alvim, 2015, p. 8).

Não obstante, é preciso também que os alunos compreendam o importante papel desenvolvido pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), no território brasileiro e fora dele, com pesquisa e desenvolvimentos de novos métodos, menos poluentes e mais sustentáveis, além do desenvolvimento de técnicas para recuperação de áreas degradadas. Esses esforços vêm de encontro à pressão internacional pela preservação das reservas florestais brasileira.

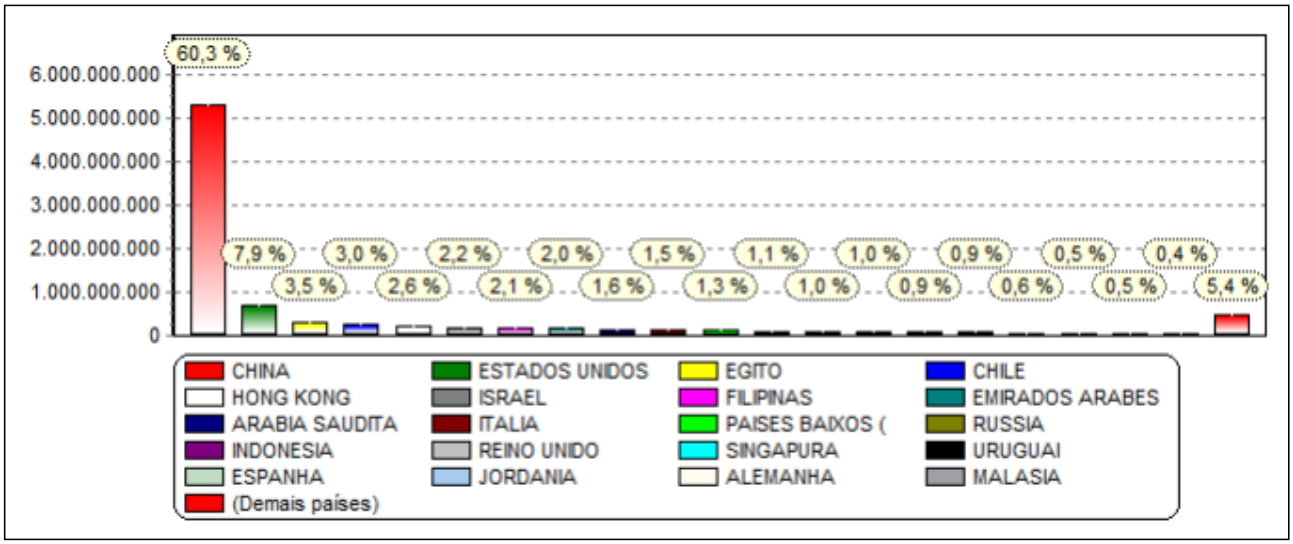
Com intuito de controlar a qualidade e a procedência do couro comercializado internacionalmente, em 2005 foi criado no Reino Unido um selo voltado a atender as produções que utilizam de "boas práticas ambientais," intitulado *Leather Working Group*[4] (LWG), o objetivo é fiscalizar o controle dos gases emitidos na fabricação, e origem do gado por meio da rastreabilidade, a destinação dada aos resíduos químicos que foram utilizados no processo de produção, além de outros critérios como tratamento de efluentes, utilização de água, etc.

Medidas como essa são de extrema relevância para preservação dos recursos naturais, já que, as propriedades associadas ao desmatamento não conseguem se credenciar e, portanto, perdem oportunidades de negócios com os compradores internacionais. Atualmente o Centro das Indústrias de Curtumes do Brasil (CICB) estima que 70% do material que é exportado pelo Brasil possua

certificação. Mesmo sendo estimativas bem otimistas, ainda é importante que façamos a reflexão sobre os 30% que não se enquadraram e podem produzir poluentes, realizar o manejo dos produtos químicos sem cuidados e adquirir couro proveniente de áreas de desmatamento, de maneira que os impactos ambientais sejam muito grandes.

Atualmente aproximadamente 20% do couro produzido no Brasil não é exportado, o restante é vendido para diversos países, dentre os quais o maior comprador do produto brasileiro é a China, (Centro das Indústrias de Curtumes do Brasil - CICB) adquirindo algo próximo de 30% da produção brasileira, que nesse caso é mais do que o próprio país utiliza de sua produção.

As relações comerciais do Brasil com a China ficam novamente evidentes segundo dados da Associação Brasileira de Frigoríficos (ABRAFRIGO), conforme Figura 2, apresentada a seguir, esse país é o principal comprador de carnes e derivados de bovino brasileiros, aproximadamente 60% contra os quase 8% do segundo maior comprador os Estados Unidos.



Fonte: ABRAFRIGO.

Figura 2. Exportação de Carnes e Derivados de Bovinos - Janeiro a agosto 2022.

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que quando observados os maiores estados fornecedores de couro cru no Brasil, aparecem, Pará, Rondônia e Mato Grosso, estados esses que inclusive estão localizados no bioma Amazônia.

A figura apresentada na sequência, retrata com clareza o avanço das áreas de floresta derrubadas na Amazônia. Se tomarmos como base de averiguação o ano de 2016, pode-se concluir facilmente que a área de floresta derrubada nessa região mais que dobrou em Km² nos 6 anos que se seguiram.



Fonte: Imazon.org.br

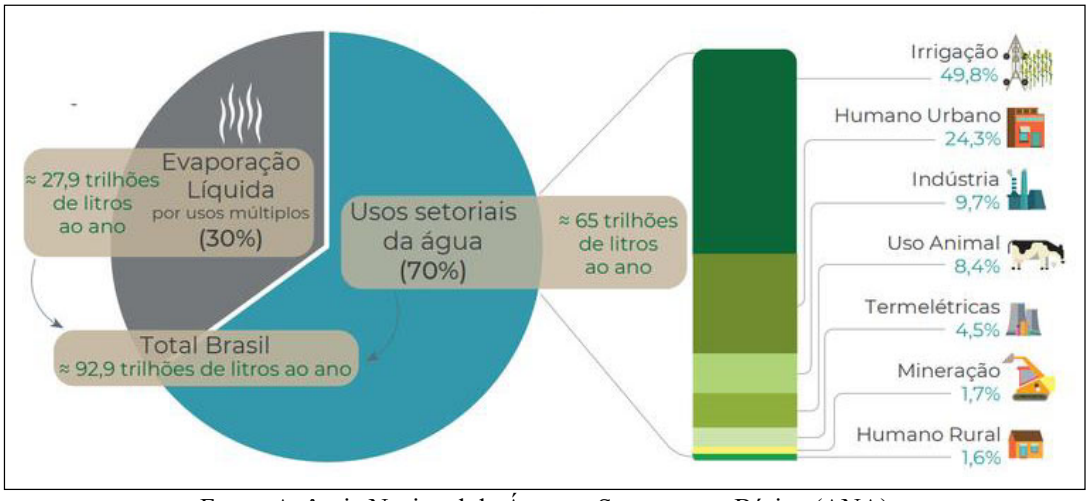
Figura 3. Área de floresta derruba na Amazonia.

Conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o estado do Pará, sozinho, é responsável por mais de cinco mil quilômetros quadrados de área desmatada somente em 2021.

É preciso esclarecer aos alunos que não somente o desmatamento é fator de atenção quando nos referimos a pecuária, mas a produção brasileira é extremamente relevante para países superpopulosos, também pela quantidade de outro recurso natural amplamente utilizado na criação dos animais. Aqui nos referimos ao volume d'água utilizado na criação do gado brasileiro, servindo de alimento às pessoas dentro e fora do país, evidenciado pelo volume de exportação já demonstrado aqui.

Múltiplas campanhas publicitárias são veiculadas nos publicitários contra o desperdício de água, os brasileiros são estimulados a tomar banhos mais curtos, e a evitar qualquer desperdício desnecessário para que esse recurso natural não venha a faltar no futuro.

Concordamos ser importante desenvolver ações e políticas públicas de uso consciente dos recursos hídricos, e isso nem está em discussão aqui, mas é preciso ter clareza que a enorme produção agropecuária implica em consumo gigantescos das reservas de água brasileira.



Fonte: Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA)

Figura 4. Retirada de água no Brasil em 2019.

Quando analisado os dados de 2019 fornecidos pela Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA), podemos verificar que somando, irrigação (49,8%) quase metade da água retirada e o uso animal (8,4%), temos então mais de 58% de toda água voltada a esse setor. Inclui-se os pastos e as plantações em larga escala irrigadas, que são produtoras em grande parte de alimentos destinados a alimentação de animais.

Segundo Lourenço Magnoni Júnior:

> Inúmeras são as evidências de que o capitalismo neoliberal visa transformar a água numa mercadoria igual a tantas outras coisas que estão disponíveis no mercado global, e isso está a estimular a especulação e a sua privatização em todo o planeta (Magnoni Júnior, 2007, p. 38).

Ainda segundo o autor,

> A gestão democrática dos recursos hídricos deve ocupar, portanto, lugar central na gestão ambiental no decorrer do século XXI, e a unidade de gestão principal deve ser a bacia hidrográfica, em cujo âmbito poderíamos gerenciar o fluxo e o uso da água (Magnoni Júnior, 2007, p. 38).

Conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre "O Estado da Insegurança Alimentar e Nutricional no Mundo – 2020", calcula-se que aproximadamente 690 milhões de pessoas passaram fome em 2019. Esses dados são de extrema relevância, pois muitas áreas produtivas brasileiras são destinadas a produção de alimentos para consumo animal, segundo IBGE em 2017, um terço da produção agrícola brasileira foi de soja.

Outro fator relevante sobre a pecuária, está relacionado a produção de gases do efeito estufa, que segundo a *Food and Agriculture Organization of the United Nations*[5] (FAO), somente a carne e o leite bovino contribuem com a maior emissão, cerca de 41% e 20% dos totais de emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE). Possivelmente a maioria da população não percebe que, associado a tudo isso, ainda existe o risco da perda de biodiversidade, já que os fatores levantados anteriormente, associados a outros como utilização de produtos químicos, contribui para acelerar e prejudicar a vida de muitos seres vivos.

CURTUMES E IMPACTOS AMBIENTAIS

Os processos que oferecem riscos ao meio ambiente, na produção do couro, são diversos, nos curtumes, ainda não legalizados, o descaso torna-se mais evidente com descarte irregular de aparas e pó de rebaixadeiras[6] em locais não preparados e enquadrados pelo Centro Tecnológico de Saneamento Básico - Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB). Alguns exemplos que comprovam o pouco ou praticamente nenhum cuidado nos processos pelo quais o couro passa nos curtumes podem ser observados pessoalmente ou nas imagens a seguir, na cidade de Bocaina – SP.

Nas Figuras 5 e 6, é evidenciado o processo de secagem do couro. Imagens como essas são comuns na cidade. Diariamente, os canteiros e terrenos da cidade são utilizados como espaços para secagem do couro, drenando os líquidos e produtos químicos utilizados nos processos realizados nos curtumes.



Fonte: Imagens de Nilton José Capelozza – Bocaina-SP.

Figuras 5 e 6. Couro secando em terrenos.

Nesses curtumes podem ocorrer vazamentos dos produtos contendo cromo, que é utilizado no processo de preparação do couro, os fulões[7] utilizados na preparação do couro são extremamente precários em alguns curtumes e permitem a saída dos produtos durante o processo de "bater" o couro com objetivo de torná-lo macio.

Torna-se natural que o Brasil veja crescer sua produção de couro ano após ano, fator explicado pelo número crescente de cabeça de gado no país.

Para Gutterres, "A produção de couros vem aumentando mundialmente, ao mesmo tempo que vem se verificando um deslocamento da base de produção dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento de maneira que tende a ser irreversível" (Gutterres, 2003, p. 1).

Por ser um produto de origem animal, constituído de 70% de água, a pele é muito perecível e por isso necessita passar por processos que a conservem até sua chegada nos curtumes, dentre os processos, o mais utilizado na conservação da pele é o de salgá-la.

Quando chega aos curtumes iniciam-se os processos de preparação, denominado ribeira, então a pele é limpa de imperfeições e tecidos subcutâneos, e passa por outros diversos processos até chegar ao estado de ser utilizada.

Observa-se que mesmo com a redução do número de indústrias ligadas aos curtumes a produção cresceu. O setor ganha importância no cenário nacional pois, em nível monetário produziu R$ 7,6 bilhões em 2016 (CICB, 2017)

Inegável hoje a importância da indústria ligado ao couro no Brasil, muitas cidades têm sua base econômica associadas aos curtumes e a manufatura de produtos do couro. A tabela anterior demonstra inclusive que os empregos diretos e indiretos gerados pelo setor somam 38,8 mil postos de trabalho no ano de 2016.

Segundo CETESB:

> De forma geral, "couro" é uma pele animal que passou por processos de limpeza, de estabilização (dada pelo curtimento) e de acabamento, para a confecção de calçados, peças de vestuário, revestimentos de mobília e de estofamentos de automóveis, bem como de outros artigos (CETESB, 2015, p. 27).

Todos os processos que envolvem a preparação do couro desde o abate do animal até a etapa final são previstos em normas estabelecidas e "Guias Técnicos Ambientais de Curtumes", publicados por diversas entidades responsáveis por controlar e normatizar esses setores e seus impactos ao meio ambiente em várias esferas.

Segundo as normativas da CETESB (2015), quanto ao volume de material resultante dos fluxos básicos de um curtume, ao analisar o Guia Técnico Ambiental de Curtumes fica evidente o elevado risco desse material que sobra do processo de curtição:

> o processamento convencional de 1 t ou 1.000 kg de peles salgadas gera 150 a 350 kg de couro acabados, o que dá um rendimento médio do processo de 25%, nessas bases. Assim, verifica-se a quantidade significativa de material que sai do processo, que não é o produto e se não for adequadamente gerenciada, pode apresentar impacto ambiental significativo (CETESB, 2015, p. 36).

A análise ainda nos leva a reflexão sobre a quantidade de água utilizada nos processos de preparação do couro, fica evidente a necessidade de fiscalização nos curtumes para que esses passem a fazer o reuso da água, evitando assim dispensarem essa água de volta ao meio natural e diminuindo o volume de água potável captado.

Estimativa apresentada no guia CETESB (2015), demonstra que um curtume que processa através de métodos convencionais cerca de 3.000 peles salgadas por dia, consome em uma média aproximada 1.500 m^3.

CETESB (2005) então afirma,

> Dessa forma, verifica-se que "água" é um insumo importante na operação dos curtumes (na formulação dos banhos de tratamento e nas lavagens das peles) e dependendo da sua produção e do local onde operam, o impacto de consumo nos mananciais da região pode ser significativo (CETESB, 2015, p. 36).

É visível que o sistema produtor baseado no lucro não se preocupa em cuidar dos recursos naturais, e na busca pelo lucro, tanto os donos dos meios de produção quanto o funcionário assalariado que luta para sobreviver, fecham os olhos aos riscos que se expõem e aos que impõem a sobrevivência do planeta.

A busca por um equilíbrio entre produção e conservação é cada vez mais necessária e essencial a sobrevivência e sustentação das múltiplas formas de vida do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o atual momento histórico, abordar e compreender o conceito de Lugar é extremamente importante para o ensino de Geografia, e com o capitalismo globalizado interferindo na produção dos espaços, torna-se cada vez mais difícil sua incorporação pelos indivíduos.

O "Lugar" neste trabalho possui grande relevância, já que o esforço maior proposto, é justamente que os alunos reconheçam, no espaço geográfico, a noção de pertencimento, afetividade e outros atributos que lhes permitam chamar de "lugar".

Ainda sobre a delimitação de lugar, Santos (2008, p. 59) escreve:

> A história atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos -, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem (Santos, 2008, p. 59).

Para o contexto escolar é significativo estudar o lugar, com objetivo de atribuir concretude ao espaço onde circulam os estudantes, já que assim, é possível analisar inclusive as complexidades locais, com seus elementos econômicos, políticos e socias próximos ao aluno. Por ser algo conhecido por esses, são possíveis de decodificação, sentido e comparação.

A compreensão do que ocorre no espaço de vivência dos alunos, cria a possibilidade de estabelecimento de possíveis parâmetros para interpretação da realidade vivida por eles, já que o que ocorre em nível local são reflexões das relações globais. Portanto,

> estudar e compreender o lugar em Geografia significa compreender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições culturais e humanas (...) permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (Callai, 2000, p.84).

O estudo do lugar torna-se importante para compreensão da dinâmica de desenvolvimento e como socialmente ocorrem as relações de poder, permitindo a compreensão concreta da organização do espaço e a influência dos interesses político-econômicos sobre os espaços locais.

O Ensino de Geografia deve buscar reconectar o indivíduo ao seu Lugar de vivência, instigando reflexões sobre a relação do homem com natureza. Nesse sentindo deve buscar contribuir com a educação ambiental, pois, "pensar as nossas relações cotidianas com outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las nos casos negativos e ampliá-las nos casos positivos" (Reigota, 2009, p. 13).

É necessário ainda que a Geografia provoque uma conscientização dos impactos e transformações que foram ocasionadas ao meio natural e espaço de vivência dos seres humanos através da ação antrópica ao longo da história de exploração humana.

A natureza passa, segundo esse modelo, a ser vista unicamente como fonte de recursos, como se essa não pertencesse ao espaço geográfico e não participasse ativamente do modelo de produção capitalista, sendo explorada constantemente.

Segundo Capelozza (2025, p. 681):

> O mundo pós-revolução industrial marca uma virada de chave no que tange às relações humanas e com a natureza. Além do desenvolvimento tecnológico, que possibilitou e tem possibilitado cada vez mais a exploração dos recursos naturais, o desenvolvimento do capitalismo vem aprimorando as formas de obtenção de lucro, ultrapassando limites que a natureza possui. É quase possível dizer que a dependência humana sob a perspectiva de sobrevivência e provedora de subsistência fica atrás na necessidade de acumular riqueza com sua exploração (Capelozza, 2025, p. 681).

As possibilidades de reflexões proporcionadas nas aulas de Geografia são de extrema relevância para compreensão do indivíduo sobre o meio, e não devem buscar simplesmente as reproduções sistemáticas que o transformem em mão de obra barata para atender às demandas do grande capital nacional e internacional globalizado. Busca-se que ele desenvolva a autonomia, sendo livre para pensar e refletir coletiva e individualmente sobre sua relação com o meio natural e com os outros seres humanos.

Buscou-se com esse trabalho promover reflexões que permitam aos alunos a busca pela transformação da realidade vivenciada diariamente por eles, indivíduos envolvidos por processos que desvinculam o trabalho humano do espaço geográfico. O intuito sempre foi de reconectar o aluno ao meio natural, reestabelecendo com esse uma situação de vínculo e preocupação, evitando uso excessivo dos recursos naturais e o desencadeamento de impactos ambientais.

Quanto a isso espera-se que o aluno reflita sobre como produzir para atender às demandas de sobrevivência humana, utilizando os recursos naturais sem que esses possam faltar em um futuro breve.

Compreendemos que abordar questões ligadas à preservação do meio natural, ou sua utilização de maneira sustentável como propõem novos estudiosos é tarefa não somente do ensino de Geografia, mas por meio do desenvolvimento de uma educação ambiental conectada com todas as disciplinas da educação básica e projetos que envolvam a busca de uma sociedade consciente, transformadora e crítica do seu papel, compreendendo-se parte do espaço.

Nesse sentido, Magnoni Junior (2007, p. 44) escreve:

> A reflexão sobre a Educação Ambiental nos leva à questão mais ampla da Educação do brasileiro ao envolver valores, objetivos que a sociedade propõe para o processo educativo. E, ao se definirem os valores e objetivos para a Educação, definimos prioridades, decidimos, enfim, o que é válido e o que não é válido em termos de formação do ser humano (Magnoni Junior, 2007, p. 44).

Na contemporaneidade ocorre a ampliação dos níveis de complexidade do espaço, da Geografia então são exigidas novas técnicas de compreensão e novas maneiras de levar o aluno a refletir sobre seu papel no espaço como agente ativo e transformador.

NOTAS

3 *Commodities*: Mercadoria em estado bruto ou produto básico de grande importância no comércio internacional, como café, cereais, algodão etc., cujo preço é controlado por bolsas internacionais. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/ palavra/dWwe/commodity/. Acesso em: 11 junho. 2023.

4 *Leather Working Group* – Comunidade *multistakeholder* global comprometida em construir um futuro sustentável com couro responsável. Disponível em: https://www.leatherworkinggroup.com/ . Acesso em: 27 de agosto 2023.
5 *Food and Agriculture Organization of the United Nations* - A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura é uma das agências das Nações Unidas, a que lidera esforços para a erradicação da fome e combate à pobreza. Disponível em: https://www.fao.org/portugal/acerca-de/pt/. Acesso em 27 de agosto 2023.
6 Rebaixadeira: Máquinas usadas na preparação do lado da carne de peles e couros, as quais removem as fibras e deixam uniforma a espessura de couros, usando lâminas afiadas montadas num cilindro rotativo espiral. Disponível em: https://assomac.it/pt/guia-tecnologica/maquinaria-para-curtumes/a03-maquinaria-de-acabamento/a0305-rebaixadeira/. Acesso em: 27 de agosto 2023.
7 Fulões: são grandes recipientes impermeáveis de tamanhos variáveis onde as peles/couros são processadas de acordo com os estágios de curtimento. Disponível em: https://assomac.it/pt/guia-tecnologica/maquinaria-para-curtumes/ . Acesso em: 27 de agosto 2023.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO - ANA. **Usos da água.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/ana/pt-br - Acesso em: 22 março de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRIGORÍFICOS - ABRAFGRIGO. **Exportação Brasileira de Carnes Bovinas e Derivados.** 2022. Disponível em: https://www.abrafrigo.com.br/wp-content/uploads/2022/08/ABRAFRIGO-Exporta%C3%A7%C3%A3o-Carne-Bovina-Jan_2021-a-Ago_2022.pdf. Acesso em: 23 junho 2023.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia.** Prática de Ensino em Geografia. Terra Livre/AGB, São Paulo, p. 83-90, 1991.

BARBOSA, Tulio. Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios. **Caderno Prudentino de Geografia**, v.1 n.32, p.23-40, janeiro/junho, 2010.

BARBOSA, Fabiano Alvim; SOARES-FILHO, Britaldo Silveira; MERRY, Franck David; AZEVEDO, Henrique de Oliveira; COSTA, William Leles Souza; COE, Michael Thomas; BATISTA, Evandro Lim aSilveira da; MACIEL, Tales Gonçalves; SHEEPERS, Lilian Costa; OLIVEIRA, Amanda Ribeiro de; RODRIGUES, Hermann Oliveira. **Cenários para a pecuária de corte Amazônia**. 1.ed. – Belo Horizonte: Ed. IGC/UFMG, 2015. 146p.

BERTRAN, Paulo. **História da Terra e do Homem no Planalto Central**. Eco-história do Distrito Federal. 1. ed. Brasília: Solo Editores, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 04 out. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia:** Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000, p.83-134.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª edição Campinas – São Paulo. Papirus, 2013.

CARVALHO, J. C. M. **O desenvolvimento da agropecuária brasileira**: da agricultura escravista ao

sistema agro-industrial. Brasília: Embrapa-SPI, 1992.
CETESB **- Procedimentos aprovado pela CETESB permite destinar resíduos de aparas de couro**. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/blog/2010/05/26/procedimento-aprovado-pela-cetesb-permite-destinar-residuos-de-aparas-de-couro/. Acesso em: 23 junho 2023.
CICB – **Estudo do Setor de Curtumes no Brasil** – Relatório Setorial – 2017 – Disponível em: https://cicb.org.br/storage/files/repositories/phpQQOOj3-estudo-iemi-cicb-2.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.
CORRÊA DA SILVA, M.; MARIA BOAVENTURA, V.; SOARES FIORAVANTI, M. C. HISTÓRIA DO POVOAMENTO BOVINO NO BRASIL CENTRAL. **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 13, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48451. Acesso em: 8 out. 2022.
FARINA, Elizabeth Maria Mercier Querido; ZYLBERSZTAJN, Decio. Organização das cadeias agroindustriais de alimentos. 1992, **Anais[...]**. São Paulo: PENSA, 1992. Acesso em: 03 out. 2022.
FERRARI, Walter Alves. **Guia Técnico Ambiental de Curtumes** [recurso eletrônico] / Walter Alves Ferrari (in memoriam), José Wagner Faria Pacheco ; grupo de trabalho Hellen Cecília de Julli Ravacci ... [et al.] ; contribuições Alexandre Martin Martines ... [et al.]. – 2. ed. rev. atual. a partir da 1ª ed. publ. em 2005. – São Paulo : CETESB, 2015.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa*.* 59º ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido***.* 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
GOULART, José Alípio. **O Brasil do boi e do couro**. Rio de Janeiro: Edições GDR. 1965.
GUTTERRES, M.. Desenvolvimento sustentável em curtume. In: XVI Encontro Nacional dos Químicos e Técnicos da Indústria do Couro, 2003, Foz do Iguaçu. **Anais[...]**, 2003. v. 00. p. 00-00.
IBGE **-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Barra Bonita-SP Panorama.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barra-bonita/panorama. Acesso em: 10 set. 2019.
IMAZON. **Área de floresta derrubada na Amazonia** - Disponível em: https://imazon.org.br/ Acesso em: 26 de junho 2023.
KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. Pontuschka, Nidia Nacib e Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª edição São Paulo. Contexto, 2010.
KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia** – 3. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003, 150p.
KOBIYAMA, Masato, *et al*. **Prevenção de desastres naturais:** conceitos básicos. - 1ª ed. - Curitiba: Organic Trading, 2006.
MAGNONI JUNIOR, Lourenço. **Programa Educativo e Social JC na Escola**: Ciência Alimentando o Brasil. Org. Lourenço Magnoni Júnior. Oswaldo Massambani, Sergio Roberto de Moura Punni, Devid Stevens, Maria da Graça Mello Magnoni, José Misael Ferreira do Vale e Wellington dos Santos Figueiredo – São Paulo: Centro Paula Souza, 2018. 180p.il
MAGNONI JUNIOR, Lourenço; FERREIRA DO VALE, José Misael. A Educação na Formação do Trabalho do Campo. In: MAGNONI JUNIOR, et al. **JC na Escola Ciência, Tecnologia e Sociedade:** Mobilizar o Conhecimento para Alimentar o Brasil. 2a Edição - 2017. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/Mobilizar2ed/pdf/Mobilizar2ed-09.pdf . Acesso em: 25 agosto. 2022.

MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. Educação e ensino de Geografia de qualidade para a construção de uma sociedade democrática e resiliente. **Ciência Geográfica** - Bauru **-** Ano XXII - Vol. XXII - (1): janeiro/dezembro, p. 179-198 2018.

MAGNONI JUNIOR, Lourenço, *et al*. **Do local ao global** - Mudanças climáticas e gestão de risco de desastres. Abril – 2025 - https://www.agbbauru.org.br/DLAG2025.html - Acesso em: 13 de maio de 2025.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2009. – (Coleção primeiros passos).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia. Pequena história crítica**. 11ª.ed. São Paulo: Hucitec. 1992.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação Ambiental**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 99 p.

SACHS, Ignacy. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; VIANNA. João Nildo (org.). **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007..

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SANTOS, Mílton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço e Tempo**: Globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo-SP. 3ª edição. Editora Hucitec, 1997.

TOMINAGA, Lídia Keiko; SANTORO, Jair, AMARAL, Rosangela do. **Desastres naturais:** conhecer para prevenir. 3a ed. São Paulo : Instituto Geológico, 2015.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4181

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: ELEMENTS PRESENT IN THE FORMATION OF INDIVIDUALS

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ELEMENTOS PRESENTES EN LA FORMACIÓN DE LOS INDIVIDUOS

Matheus Stangherlin[1]
0000-0002-2292-4146
m.stangherlin@unesp.br

Vitor Machado[2]
0000-0003-3082-4310
v.machado@unesp.br

Eduarda Maria de Souza Fernandes[3]
0009-0000-0869-9686
eduarda.maria@unesp.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Doutorando em Educação Escolar na UNESP/Araraquara - SP. Mestre em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru – SP; Professor de Geografia da rede pública do Estado de São Paulo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2292-4146. E-mail: m.stangherlin@unesp.br.

2 Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP / Campus de Bauru. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Campus de Araraquara. Graduado em Ciências Sociais pela FCLAr/UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Cultura e ideologia na Escola Urbana e Rural (GEPERU/CNPq/UNESP/Bauru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3082-4310. E-mail: v.machado@unesp.br.

3 Doutoranda em Educação Escolar na UNESP/Araraquara. Mestre em Docência para a Educação Básica/FC, Unesp Bauru. Professora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0869-9686. E-mail: eduarda.maria@unesp.br.

Artigo recebido em dezembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O artigo apresentado é um recorte de trabalhos que compõem uma pesquisa em andamento que busca debater o modelo de educação pública da rede estadual de São Paulo. Compreendemos que a implantação do modelo de Programa de Ensino Integral, nessa rede, tem sido vetor de avanço de políticas neoliberais que reproduzem, portanto, o modelo hegemônico que produz enorme concentração de riquezas, o aumento das desigualdades sociais e os terríveis impactos ambientais que precisam ser modificados. Para enfrentá-los seria necessário compreendê-los. Assim, defendemos a educação como instrumento da ampliação da capacidade de compreensão. Para tanto, desenvolvemos três pontos: em princípio, compreender o papel do trabalho docente. O primeiro refere-se ao exercício da profissão docente que é um grande desafio e precisa ser colocado em seu devido lugar de importância. O segundo, é a defesa da escola da escola pública. A educação escolar exerce impacto enorme na formação dos sujeitos e, nesse cenário, pensar como o ensino da Geografia pode representar uma possibilidade de superar a visão fragmentada da construção do espaço. E, por fim, defendermos teorias pedagógicas que de fato sejam emancipadoras, apresentando como visão de mundo e educação a Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Trabalho docente. Educação escolar. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: The article presented is a selection of works that make up an ongoing research project that seeks to debate the public education model of the São Paulo state school system. We understand that the implementation of the Integral Education Program model in this system has been a vector for the advancement of neoliberal policies that reproduce, therefore, the hegemonic model that produces an enormous concentration of wealth, the increase in social inequalities and the terrible environmental impacts that need to be changed. In order to confront these issues, it would be necessary to understand them. Thus, we defend education as an instrument for expanding the capacity for understanding. To this end, we develop three points: in principle, understanding the role of teaching. The first refers to the exercise of the teaching profession, which is a great challenge and needs to be given its due place of importance. The second is the defense of the public school system. School education has an enormous impact on the formation of individuals and, in this scenario, thinking about how teaching Geography can represent a possibility of overcoming the fragmented view of the construction of space. And, finally, we defend pedagogical theories that are truly emancipatory, presenting Historical-Critical Pedagogy as a worldview and education.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Teaching work. School education. Teaching of Geography.

RESUMEN: El artículo que se presenta es una selección de trabajos que componen un proyecto de investigación en curso que busca debatir el modelo de educación pública de la red estatal de São Paulo. Entendemos que la implementación del modelo del Programa de Educación Integral en esta red ha sido un vector para el avance de políticas neoliberales que por ende reproducen el modelo hegemónico que produce una enorme concentración de la riqueza, el aumento de las desigualdades sociales y los terribles impactos ambientales que necesitan ser modificados. Para enfrentarlos sería necesario comprenderlos. Por eso, defendemos la educación como instrumento para ampliar la

capacidad de comprensión. Para ello, desarrollamos tres puntos: en principio, comprender el papel del trabajo docente. El primero se refiere al ejercicio de la profesión docente, que supone un gran desafío y necesita ser colocado en el lugar de importancia que le corresponde. La segunda es la defensa de la escuela pública. La educación escolar tiene un enorme impacto en la formación de los individuos y, en este escenario, pensar en cómo la enseñanza de la Geografía puede representar una posibilidad de superar la visión fragmentada de la construcción del espacio. Y, finalmente, defendemos teorías pedagógicas verdaderamente emancipadoras, presentando la Pedagogía Histórico-Crítica como cosmovisión y educación.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Trabajo docente. Educación escolar. Enseñanza de la Geografía.

INTRODUÇÃO

A emergência para mudanças no padrão de desenvolvimento da sociedade contemporânea é iminente. A enorme concentração de riquezas, o aumento das desigualdades sociais e os terríveis impactos ambientais já seriam exemplos suficientemente convincentes para uma reflexão profunda e um basta nessa situação.

Entretanto, seria necessário haver compreensão de que tais fenômenos, sejam eles do campo econômico, social ou ambiental, não são isolados e são consequências do modelo hegemônico de produção.

A construção proposta como alternativa para o enfrentamento e uma saída que possibilite uma convivência mais harmoniosa entre a sociedade e o meio ambiente está na formação dos indivíduos. Insere-se nesse cenário a formação educacional escolar. Neste trabalho vamos abordar alguns aspectos que podem ser relevantes para o conjunto dessa formação: O papel do professor, a escola e o debate sobre as teorias pedagógicas. Nesse ambiente, apontar como a Geografia escolar pode se posicionar no enfrentamento e superação do modelo vigente.

Em princípio, compreender o papel do trabalho docente. O exercício da profissão docente é um grande desafio e precisa ser colocado em seu devido lugar de importância, que lhe foi tirado com a ascensão dos ideais neoliberais e das pedagogias de caráter hegemônico.

Outro aspecto importante está na defesa da escola. A educação escolar exerce impacto enorme na formação dos sujeitos enquanto seres humanos. Reconhecemos que a formação não se dá única e exclusivamente no ambiente escolar ou apenas ao longo da trajetória escolar. E nesse cenário, pensar como o ensino da Geografia pode representar uma possibilidade de superar a visão fragmentada da construção do espaço.

Entretanto, é importante destacar o papel relevante da escola na construção da sociedade. É o espaço organizado e estruturado para a transmissão do conhecimento construído, desenvolvido e sistematizado pela humanidade ao longo da existência.

E, por fim, defendermos teorias pedagógicas que de fato sejam emancipadoras e não apenas reprodutoras do modelo social vigente, e que rompam com a lógica formal que coloca sob suspeita teorias tidas como tradicionais, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica.

O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é carregado de valores, resultado das experiências vivenciadas por todos os envolvidos. Reconhecer esse fato pode iluminar o papel desempenhado por cada parte, desde a estrutura organizacional do aparato de ensino, passando pelas tendências pedagógicas e pelos componentes curriculares e seus conteúdos selecionados.

O trabalho docente e o ato educativo estão intrinsecamente ligados à escola, que passa a ter papel central na formação dos indivíduos como seres humanos. A perspectiva defendida por Saviani (2014) é a de que a sociedade moderna, que coloca a indústria no centro da produção humana, sistematizando a troca de trabalho por salário, também coloca a escola no cerne dessa relação como instrumento de formação, que pode ser também o eixo da socialização.

Saviani (2015) defende que a escola tem a função de transmitir o conhecimento histórico desenvolvido e acumulado pela humanidade, sendo isso imprescindível para o desenvolvimento social e cultural da classe trabalhadora. Corroborando com o pensamento, Novoa (1991) diz que a formação do ser humano é uma impregnação da cultura (aqui compreendida como a produção e reprodução atividades humanas). Para ele, a escola tem papel relevante nesse processo de produção e reprodução já que "é a escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e transmissão cultural" (Nóvoa, 1991, p. 114). Considerando essa proposição, o trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento da formação.

Isto posto, faz-se necessário compreender o surgimento e o desenvolvimento do próprio trabalho do professor. A concepção de trabalho desenvolvida nesse contexto é materialista histórico-dialética. Tem no trabalho a objetivação do indivíduo humano, ou seja, onde o humano se realiza, produzindo e transformando teleologicamente seu espaço.

O conhecimento histórico da existência do trabalho docente pode nos esclarecer parte da desvalorização dessa atividade e da facilidade com que é atacada simbolicamente. Obviamente, tais ataques refletem objetivamente no trabalho e nos resultados do trabalho, tornando-se facilmente controlado e reprodutor de valores hegemônicos.

Nóvoa (1991) nos traz o histórico do surgimento do trabalho docente que, a partir de sua visão, se torna bastante relevante em uma sociedade que terá sua base na formação escolar. A emergência da sociedade moderna exige novos modelos de formação e preparação dos indivíduos. A escola é um centro de disputas entre Família, Estado e Igreja.

Os responsáveis por esse papel também são agentes importantes nesse processo, afinal, quem será formador dessa sociedade escolar? Ou, como questiona Nóvoa (1991): "Deve ser leigo ou religioso? Deve ser parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre entre outros? Como deve ser escolhido ou designado? De qual autoridade deve depender?" (Nóvoa, 1991, p. 118). Essas questões são muito profundas e refletem a importância do trabalho docente e das disputas a que está submetido. Desde a sistematização do processo de formação, se faz necessário compreender quem será esse agente de ligação entre o conhecimento que se quer reproduzir e os indivíduos a serem formados.

Colocado no devido lugar de importância na organização da sociedade moderna, o trabalho docente está no conjunto de profissões que permite a parcela da população algum tipo de mudança de padrão social. Algumas contradições são apresentadas, desde o questionamento ao direito de educar, passando pelo papel da Igreja, com grande destaque ao longo do período colonialista, um debate sobre a profissionalização e a feminilização da profissão.

No âmbito da profissionalização é fundamental lembrar que nesse recorte histórico, estamos tratando da escola a partir da modernidade, em especial a partir do surgimento da indústria, como nos mostra Saviani (2014). A educação fica, em muitos momentos sob responsabilidade da Igreja, nas mãos do clero ou aos cuidados das mulheres. Esse último aspecto aponta para a feminização do trabalho docente, como uma extensão dessa atividade do cuidar, que já era tarefa da mulher. Nóvoa (1991) aponta essa condição de feminização como algo muito importante também para se compreender a desvalorização dessa atividade. Ainda que reconheça que não deva ser considerada determinante, ela não pode ser ignorada, mesmo respeitando-se todas as especificidades de cada lugar.

Entretanto, concordando com Enguita (1991) tomamos a condição de desvalorização a partir dos salários, pois a atividade docente constitui-se como parte de uma economia de mercado e esse fator é altamente influenciador para a atração ou não de trabalhadores. Sendo considerada uma renda complementar, constrói-se a ideia de que as mulheres não precisam ter ganhos substanciais para continuar o seu trabalho de cuidar das crianças.

Outras contradições são apresentadas por Enguita (1991), especialmente, acerca da dificuldade de construção de uma identidade de classe. Esse profissional não consegue compreender qual seu papel, visto que ele é um instrumento de ascensão social que ele próprio terá dificuldade de alcançar. Não se vê como um proletário, mas também não é um burguês. Diante do histórico de formação dessa profissão, do grupo social que faz parte, de seu papel na sociedade, os professores não conseguem formar uma identidade de classe, fragilizando-se como trabalhadores, além de possibilitar fácil domínio do processo educativo pela classe hegemônica.

Retomando o aspecto da feminização, Enguita (1991) coloca como um obstáculo para organização enquanto classe social. Às mulheres, são colocados muitos obstáculos para a organização de sindicatos e construção de greves para reivindicar melhores condições de trabalho e de vida.

Outro aspecto bastante relevante está no debate sobre a jornada de trabalho. Tardif e Lessard (2007) nos explica que a jornada de trabalho docente não se restringe ao período que o professor está na escola ou ministrando sua aula. Está muito além disso. O trabalho docente é essencialmente de relações humanas. O professor estabelece conexões sobre a rotina de sua vida com aquilo que pode reproduzir em uma atividade para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. Isso, por outro lado, pode se refletir na imersão do professor em seu cotidiano, que por consequência o faz deixar a teoria que envolve sua profissão de lado para ser consumido pela prática do cotidiano.

Isso nos remete a outro desafio relacionado à superação das dificuldades impostas pelo desenvolvimento desigual da sociedade que é reconhecer o obstáculo para superá-lo.

BREVE DEBATE SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Pode parecer redundante tratar de debates sobre teorias pedagógicas considerando que estamos tratando de trabalho docente, da educação escolar, formação dos indivíduos e da importância da escola nesse processo.

Ocorre que os debates teóricos sobre o tema praticamente desapareceram do ambiente escolar. No máximo, o que se fala é sobre as técnicas de ensino que devem ser utilizadas por professores em sala de aula para atingir as tais habilidades e competências ou o cumprimento do cronograma estipulado externamente. Esses são elementos balizadores da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC - que será a referência de educação pública para esse trabalho.

Tardif e Lessard (2007), em pesquisa intitulada "Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como interação de relações humanas", apontam o problema da falta de debates teóricos no cotidiano do professor no ambiente escolar. Já tratamos desse tema, mas é importante ressaltar. Isso não é necessariamente culpa do docente. É resultado das condições de trabalho e de jornadas estafantes. No contexto das relações humanas as quais o trabalho docente está inserido, os professores trocam experiências cotidianas e daquilo que chamamos de conhecimento prático. Nessa mesma pesquisa, dizem que "nota-se, por exemplo, a ausência de discussões críticas, o aspecto absolutamente não teórico das trocas, as conivências, as evidências partilhadas entre os parceiros das interações" (Tardif; Lessard, 2007, p. 171).

Consumidos pelo cotidiano escolar e carregados de espírito quase familiar, próprios de intensa convivência, algo que deveria estar intrinsicamente relacionado ao dia a dia, a discussão teórica é quase inexistente. Quando muito, o que se debate são métodos de ensino, que não se aproximam de quaisquer debates sobre as teorias pedagógicas. Apropriando-se da definição de Saviani (2014), referimo-nos aqui às teorias pedagógicas e não teorias da educação. Como diz:

> Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Porque a pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo, tendo em vista orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa (Saviani, 2014, p. 14).

Assim, vislumbramos ultrapassar os limites das pedagogias definidas pelo próprio Saviani (2021) como crítico-reprodutivistas e tratar da pedagogia como uma teoria da educação e que vá além das questões teóricas, mas também metodológicas.

Isto posto, seria necessário estabelecermos a mínima comparação entre o atual modelo de educação da rede pública do Estado de São Paulo, representado pelo Programa de Ensino Integral, conhecido como PEI, e uma perspectiva emancipadora tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica.

O modelo estruturado no PEI, ilustra bem os objetivos que a educação pública do Estado de São Paulo busca implementar. Segundo dados da Secretaria de Educação de São Paulo - SEDUC - o PEI está presente em 2.332 escolas (São Paulo, 2024), representando 44% do total das escolas da rede pública. Tal modelo, criado pelas Leis complementares nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012b) e alteradas pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022), reforça o avanço de tais políticas, consolida o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de instrumentos de precarização da contratação dos trabalhadores dentro desse programa, a Secretaria de Estado da Educação aprofundou medidas que expandiram o modelo de educação que exacerba a perspectiva utilitarista e esvaziada de conteúdo.

Com a implantação das PEI's intensificou-se as chamadas pedagogias baseadas no aprender a aprender (Duarte, 2001). Uma delas, a pedagogia das competências, é especialmente relevante para essa comparação e insere-se nesse contexto. Segundo Duarte (2010), origina-se do pensamento escolanovista do final do século XIX, fundamentando-se no construtivismo - uma teoria do desenvolvimento dentro do campo da psicologia que pressupõe a aprendizagem a partir das necessidades e da descoberta (Piaget, 1975). Essa teoria apresenta convergência com as bases filosóficas de John Dewey, uma das referências para a Escola Nova, pautada em princípios liberais como pilares para o desenvolvimento da sociedade.

Essa tendência retira o foco do processo, colocando-o no resultado. Sendo considerada uma das pedagogias contemporâneas e hegemônicas, diz: "O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências, cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo" (Duarte, 2010, p. 45).

Perpassam pela rede pública várias tendências que ajudam a disfarçar a real vocação do Currículo Paulista (São Paulo, 2020). Como explica Duarte (2010), "[...] não é casual que em muitos ambientes pedagógicos tenham se unido ideias oriundas do construtivismo, da educação popular e do multiculturalismo" (Duarte, 2010, p. 42-43).

Amparado no pensamento de Saviani (2021), o modelo, tal como está, apenas reforça a naturalização da exploração e da subordinação da classe trabalhadora pela burguesia, uma vez que desconectado das contradições capitalistas, não haverá transformação que leve à libertação desta classe. Ainda que ele possibilite certa acumulação de conhecimento, segundo Saviani (2021), isso se daria justamente por ser necessário para manter a reprodução do sistema.

Por outro lado, estabelecendo uma reflexão sob a perspectiva dialética que se contrapõe à lógica formal da dicotomia, muito presente nessas tendências reprodutoras do sistema tal como está, a falta do debate teórico não é necessariamente sinônimo de errado, mas deve ser incorporado e analisado sob uma ótica mais profunda, justamente como se apresenta a visão de mundo defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, com bases teóricas fundamentais para compreensão da totalidade. Por totalidade, compreende-se justamente a incorporação de todas as perspectivas possíveis que envolvem o objeto observado, estudado, pesquisado.

O modelo pedagógico inaugurado e desenvolvido pelo Professor Dermeval Saviani vislumbra uma possibilidade de formação humana do indivíduo de modo que supere o modelo de produção de desigualdades. Saviani (2021) apresenta a educação como central quando se trata da formação dos indivíduos, sendo, portanto, um fenômeno humano, que nos diferencia dos outros animais e que nos torna humanos, pois tudo o que está além de nossa capacidade biofísica é construído socialmente.

Como seres históricos e produtores de cultura, o que não foi oferecido pela própria condição biofísica, será desenvolvido e se tornará uma segunda natureza e isso pode ser desenvolvido a partir do trabalho educativo. Desse modo, "o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2021, p. 13).

Assim sendo, e reconhecendo a construção cultural dos indivíduos e o papel da educação escolar nesse processo, é fundamental enfrentar o desafio da superação do esvaziamento e da desvalorização do conhecimento científico que tem deixado de ser socializado nas escolas.

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar, organizada a partir de vários componentes curriculares, é responsável pela formação educacional oficial.

Todos os componentes curriculares são importantes nesse processo, mas apoiado no pensamento de Santos (2008), destacamos a Geografia, pois define como objeto de seu estudo o espaço como construção humana e compreensão da realidade. A perspectiva materialista histórico-dialética da construção do espaço geográfico e das relações que nele ocorrem, são elucidadoras e podem produzir impactos necessários para a superação das desigualdades produzidas socialmente.

Essa disputa ideológica é, conforme Duarte (2016) apresenta em sua obra "Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos", uma apresentação de visão de mundo necessária para a desnaturalização do modelo hegemônico. Perpassa pelo pensamento pedagógico e pelos conteúdos escolares e deve ser uma construção historicizada do conhecimento, não fragmentada.

Frente a isso, faz-se necessário repensarmos os processos de ensino e aprendizagem, admitindo o trabalho docente como uma ação essencialmente política, no sentido em que atua na formação, construção e transmissão de ideias e conhecimentos, o que não é, nem de longe, uma ação neutra. Sobre isso, Barbosa (2010) afirma que "a busca por uma escola neutra vincula-se à postura política de uma classe desejosa em perpetuar o status quo por meio do controle ideológico-político" (Barbosa, 2010, p. 26).

Portanto, promover a alienação disfarçada de neutralidade torna-se uma ferramenta fundamental na perpetuação do domínio. O rompimento desse ciclo se daria, segundo Marx e Engels (2001), a partir da práxis revolucionária por parte do proletariado, que ocorreria tendo como base o conhecimento teórico, o qual permitiria realizar escolhas conscientes.

Nesse contexto, a partir do pensamento de Barbosa (2010), seria possível, ainda que não exclusivamente papel de uma única disciplina, mas pensar no papel que o ensino da Geografia pode desempenhar no processo de desnaturalização de todo esse complexo sistema de alienação que é reforçado por esse modelo de educação. Ou ainda, conforme Santos (1996), buscar no pensamento geográfico a perspectiva que pressupõe essa ciência como instrumento de elucidação para que o indivíduo se reconheça no espaço como um agente, e não como mero espectador.

Ao longo do desenvolvimento do pensamento da Geografia, Santos (1997) reforça o papel das relações sociais hegemônicas capitalistas como questão fundamental para compreendermos a construção dos valores e do desenvolvimento da sociedade.

Para isso, também é preciso enfrentar, conforme Teixeira (2015), o esvaziamento do ensino de Geografia, como uma característica dominante do modelo de ensino dentro do contexto neoliberal. O autor apresenta uma relação intrínseca entre o avanço das políticas neoliberais, na década de 1990, a partir da eleição de Fernando Collor de Mello.

> A diluição da perspectiva crítica no ensino de geografia e as políticas neoliberais da educação culminaram no esvaziamento do ensino de geografia na educação escolar, mais especificamente na escola pública. O esvaziamento do conhecimento no âmbito da educação escolar passou a se manifestar por meio de uma prática educativa que, na tentativa de se contrapor ao ensino tecnicista, racionalista e tradicional da geografia passou a incorporar as tendências impostas pela política educacional alinhada às demandas do capital (Teixeira, 2015. p. 194).

Além disso, a implementação das políticas neoliberais produz algo fundamental para o esvaziamento do ensino: a desvalorização do conhecimento teórico-metodológico.

Está explícito nas metodologias implantadas especialmente nas já citadas escolas do Programa de Ensino Integral da rede pública do Estado de São Paulo.

Esse é o grande contraponto apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a partir dessa concepção pedagógica, é essencial a socialização do conhecimento teórico para, como diz Saviani (2021) a classe operária emergir como como classe hegemônica, já que é ela a recebedora, em grande parte da educação pública.

Esse seria o ponto mais importante de se propor a PHC como instrumento de superação dos desafios colocados frente a nossa sociedade, muito desigual na distribuição e socialização das riquezas, inclusive do conhecimento. É dos princípios basilares da PHC a socialização do conhecimento

defendido por Saviani como necessário que os dominados tenham acesso ao conhecimento que os que aqueles que os dominam possuem.

É assim que poderíamos pensar no ensino de Geografia a partir da perspectiva da PHC:

> A possibilidade de superação deste esvaziamento do conhecimento nos currículos da escola pública, sobretudo para os que se ocupam do ensino de geografia, implica, pois, em refletir os conteúdos e conhecimentos específicos desta área em articulação com os conhecimentos pedagógicos, visando o pleno desenvolvimento dos alunos como seres humanos. Saviani (2005) nos auxilia a pensar sobre esta perspectiva, ao estabelecer que a competência técnica é a mediação entre os saberes historicamente acumulados e o compromisso político, sem o qual não é possível a superação dos elementos determinantes do fracasso escolar, dentre os quais se destaca o esvaziamento dos conteúdos historicamente elaborados (Teixeira, 2015, p. 196).

Essa perspectiva é diametralmente oposta aos métodos e a visão implementada na rede pública estadual. A desconexão entre o material utilizado nas aulas e os professores, as metas a cumprir, os métodos de aprendizagem pautados nas chamadas metodologias ativas, produzem a transmissão de informação completamente alheia às relações sociais existentes.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS

Retomando Nóvoa (1991) que apresenta a escola como central na formação dos indivíduos e Saviani (2014) que faz uma ampla defesa do papel da escola na socialização do saber científico, buscamos reforçar a ideia de que essa instituição pode ter papel importante para as transformações necessárias para superação das contradições produzidas pela sociedade.

Saviani (2021, p. 14) destaca ainda que os indivíduos podem aprender nos mais diversos ambientes, mas que o saber sistematizado, aquele que produz ciência, cabe à escola, e a "escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". Pode-se assim, considerar a escola como um espaço de extrema importância na formação humana dos indivíduos e que esse espaço deve apresentar uma visão de mundo transformadora e de totalidade das relações sociais (nesse caso, envolvendo a natureza).

Diferente de algumas posições dentro do campo progressista, a escola pode ser instrumento de avanços nas mudanças e rompimento com naturalização das desigualdades. Saviani (2021) reconhece o papel da escola como um instrumento muito importante para a reprodução do sistema. Diz o autor: "Como AIE (Aparelho Ideológico de Estado) dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista" (Saviani, 2021, p. 19).

Reproduzir não seria necessariamente ruim. A questão colocada seria: qual modelo reproduzir? Inverter a lógica e colocá-la a serviço das transformações necessárias reconhecendo-a como espaço de luta. E, para tanto, é fundamental entrelaçarmos os pontos levantados: o debate sobre as teorias pedagógicas que são implementadas, especialmente na rede pública, o trabalho docente e o papel que a escola pode desempenhar como espaço de formação humana.

Saviani (2021), em sua obra "Escola e Democracia", busca explicar controvérsias acerca do papel da escola quando elabora sua descrição das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Por um

lado, a escola é atacada pela direita, avançando políticas de caráter liberal, reduzindo investimentos, privatizando e esvaziando currículos. Por outro lado, a esquerda, apoiada em pensamento como de Althusser (1983), considera a escola como um aparelho ideológico de Estado, acusando-a de reproduzir valores hegemônicos, nesse caso, reproduzindo valores burgueses. Nessa perspectiva, já reconhecida pelo próprio Saviani, a escola não serviria aos interesses da classe trabalhadora.

Enfrentar a questão da educação é fundamental para pensar o desenvolvimento da sociedade. É uma condição mundial e histórica e o Brasil não foge ao contexto. Na periferia do sistema, enfrentar tais lutas, é também considerar escola e a educação como instrumento de manutenção histórica de condição de colônia e subdesenvolvimento para maior exploração das riquezas.

A luta pela universalização da educação no Brasil não é recente e sofre revezes constantes. Nessa segunda década do século XXI, os ataques têm sido bastante incisivos, coincidindo com o avanço da extrema direita calcada no negacionismo, ou como denomina Duarte (2020), o obscurantismo beligerante.

Nesse contexto, apropriando-se da reflexão que Young (2007) uma questão importante deve ser feita: "Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: – Para que servem as escolas?" (Young, 2007, p. 1288).

A defesa que se faz é que a escola é a mais forte organização criada pela sociedade, no sentido de transmitir e formar seres humanos em todas as dimensões e proporcionar a transmissão do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade. A escola é o espaço da socialização do conhecimento, que, nessa perspectiva deve ser considerado também um meio de produção e riqueza.

No bojo desse processo está a questão do conhecimento histórico construído e da possibilidade de se criar um sistema que impulsione as mudanças sociais para romper com as desigualdades naturalizadas pelo capitalismo. Porém, o que se observa é a promoção da alienação, disfarçada de neutralidade, fundamental para a manutenção do domínio. O rompimento desse ciclo se daria, segundo Marx e Engels (2001), a partir da práxis revolucionária por parte do proletariado, que ocorreria tendo como base o conhecimento teórico, o qual permitiria realizar escolhas conscientes.

No Estado de São Paulo, a expansão do Programa de Ensino Integral - PEI (São Paulo, 2012) pode revelar uma face importante do desenvolvimento do projeto de dominação. Nesse caso, observa-se o aprofundamento da pedagogia das competências, espalhando a metodologia do aprender a aprender, com grande influência de entidades privadas na condução do processo pedagógico, tanto na estrutura organizacional quanto curricular.

Como alternativa, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe uma visão com caráter de rompimento da reprodução capitalista, acentuada pelo modelo de Ensino Integral. Para Saviani (2021, p. 80) essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, perpetuação.

Portanto, defender a escola sob a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, não significa apenas pensar no passo a passo a ser seguido, como etapas que professores devem percorrer, mas também apresentar o pensamento dialético e que envolve como perspectiva de totalidade das relações sociais, podendo assim contribuir para a transformação e a superação das desigualdades construídas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma perspectiva de educação para a construção de uma visão de mundo distinta do modelo hegemônico. É inegável que os últimos anos têm sido marcados pelo avanço do neoliberalismo, especialmente apoiados pelo negacionismo propagandeado pelos movimentos de extrema direita em todo o mundo. O Brasil tem sido campo fértil para o avanço dessas ideias, em especial, por conta do frágil modelo de educação que tem consolidado práticas pedagógicas que não apontam saídas para tal situação. Pelo contrário, o que se vê é a continuidade do esvaziamento de currículos e desvalorização profissional.

Diante da discussão proposta, é relevante destacar a importância do contato com as teorias que envolvem as relações do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem, que é carregado de especificidades.

A escola precisa ser defendida como instrumento de transformações imprescindíveis para a humanidade. Portanto, a construção do indivíduo como ser humano, carregado de cultura passa por essa instituição e, por consequência, será afetada pelo trabalho docente.

Com essa compreensão, é necessário refletir sobre os agentes envolvidos nesse processo, em especial os professores e as peculiaridades do trabalho desse profissional.

Destacamos também o papel que o ensino de geografia pode desempenhar nesse espaço de socialização de conhecimento. A geografia é a ciência que se dedica ao estudo do espaço terrestre e as relações que nele se desenvolvem, portanto devem ampliar a capacidade de interpretação desse espaço, buscando a compreensão da totalidade.

Isso tudo apoiado em uma teoria pedagógica que possibilite o desenvolvimento desse processo de forma que os indivíduos se apropriem de fato do conhecimento histórico construído e sistematizado. Como alternativa ao modelo vigente, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, pois acreditamos que por meio dela é possível construir uma sociedade mais crítica e menos desigual.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. In: ALTHUSSER, **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARBOSA, Túlio. Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios. **Caderno Prudentino de Geografia.** v. 1, n. 32, p. 23-40, jan/jun. 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marques; Duarte, Newton (Org). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ENGUITA, M. F. **"**A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**". Teoria & Educação**, n.4, p.41 – 61, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Editora Marins Fontes. 2001.

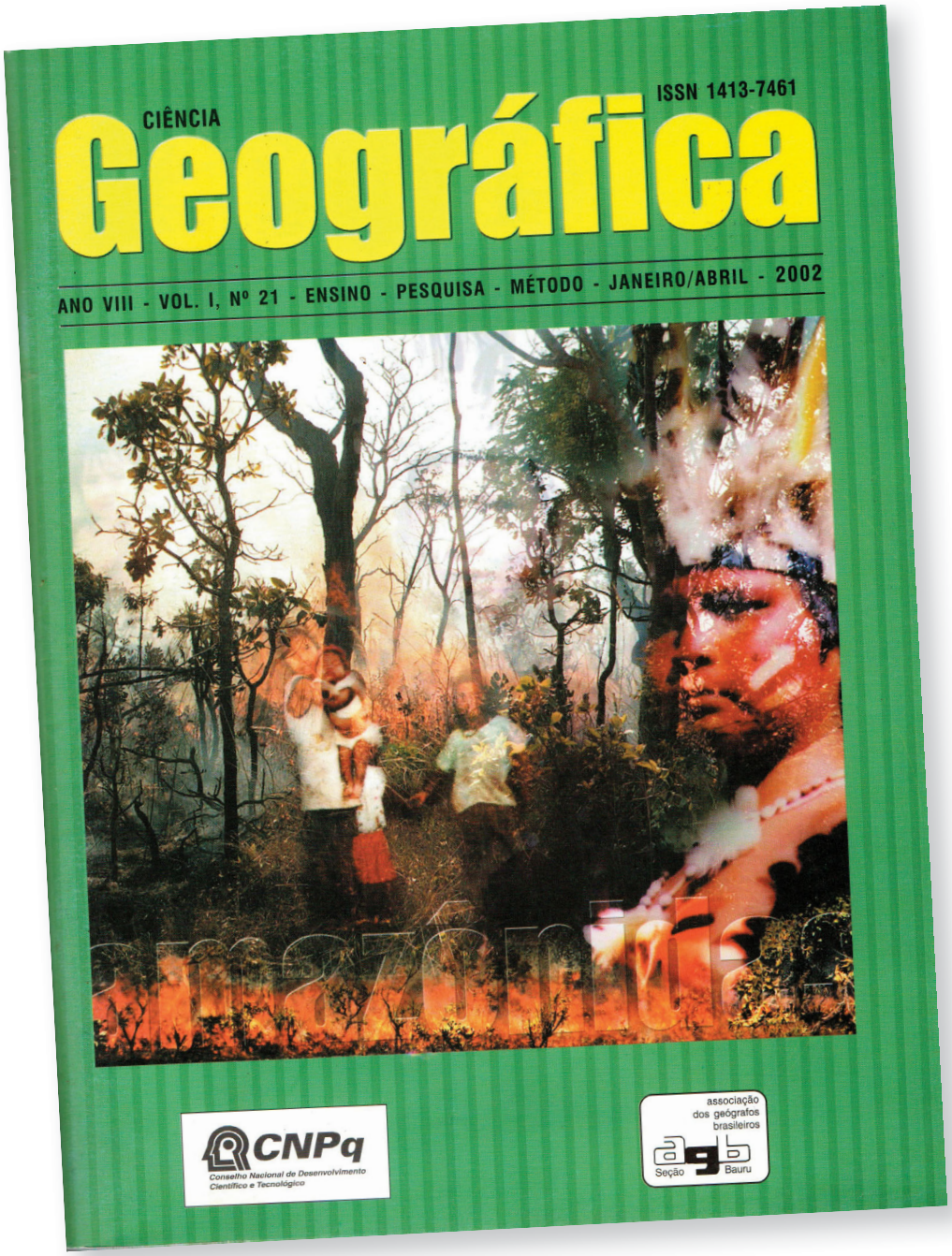
NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão Docente. **Teoria & Educação**, n.4,

p. 109 – 39, 1991.
SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: Por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, p. 7-14, Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos Brasileiros, agosto, 1996. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>. Acesso em 13 set. 2021.
SANTOS, M. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Melhor desempenho e queda na evasão:** PPP Novas Escolas amplia período integral em SP. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/melhor-desempenho-e-queda-na-evasao-ppp-novas-escolas-amplia-periodo-integral-em-sp/≥. Acesso em: 12 set. 2024 .
SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº. 89 de 09 de Dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32>. Acesso em: 05 Set. 2024.
SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012:** Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 20 Ago 2024.
SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012:** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Dsiponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 20 Ago 2024.
SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022:** Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei n° 10.261, de 28/10/1968 e n° 500, de 13/11/1974, as Leis Complementares n° 444, de 27/12/1985, n° 506, de 27/01/1987, n° 669, de 20/12/1991, n° 679, de 22/07/1992, n° 687, de 07/10/1992, n° 836, de 30/12/1997, n° 1.018, de 15/10/2007, n° 1.041, de 14/04/2008, n° 1.144, de 11/07/2011 e n° 1.256, de 6/01/2015, revoga as Leis Complementares n° 744, de 28/12/1993, n° 1.164 de 04/01/2012, e n° 1.191 de 28/12/2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso: 20 Ago 2024.
SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal:** marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 29 out. 2024.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. 12ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 2021.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª edição São Paulo. Editora Autores Associados, 2021.

TARDIF. M. LESSARD, C. **O trabalho Docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Lucas André. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de geografia. **Germinal:** marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 189-199, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4182

RECURSOS ESPACIAIS: A ANTROPOTOPIA EM AÇÃO

SPACE RESOURCES: ANTHROPOTOPIA IN ACTION

RECURSOS ESPACIALES: ANTROPOTOPÍA EN ACCIÓN

Carlos Santos[1]
0000-0001-7353-2962
herodoto@unir.br

30 Anos

CIÊNCIA Geográfica
www.agbbauru.org.br
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

1 Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Geografia, onde atuou na área de Geografia Humana. Autor de livros e artigos concernentes à sua área de atuação. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7353-2962. E-mail: herodoto@unir.br.

Artigo recebido em setembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A produção de recursos espaciais constitui o objetivo da ação exossomática humana. Visando sua sobrevivência, o elemento humano utiliza tais recursos, ao mesmo tempo busca conseguir manifestar sua integral singularidade na forma de informação exclusiva da qual é portador e, assim, realizar cabalmente seu existir. Tal comportamento do ser humano é inerente à sua condição de ente que se fez humano produzindo artefatos que atuam como potenciadores de sua corporeidade física. Essas construções de artefatos espaciais, a partir de insumos naturais, vão de um simples lugar ao mundo. Porém, essa trajetória do humano no planeta em que surgiu, marcada de início pela adaptação ao contexto ambiental, acabou exacerbando seu comportamento exossomático, tornando-se um agente predador ao exercer o domínio sobre o ambiente planetário como reflexo de relações assimétricas praticadas pela sua heteronomia social. Desse modo, faz-se a crítica a tal situação através de uma proposta discursiva: a Antropotopia.

Palavras-chave: Exossomatismo. Lugaridade. Espacialidade. Humanitude. Antropotopia.

ABSTRACT: The production of space resources constitutes the objective of human exosomatic action. Aiming at its survival, the human element uses such resources, at the same time it seeks to be able to manifest its integral uniqueness in the form of exclusive information of which it is the bearer and, thus, fully realize its existence. Such behavior of the human being is inherent to his condition as an entity that became human, producing artifacts that act as enhancers of his physical corporeality. These constructions of space artifacts, based on natural inputs, go from a simple place to the world. However, this trajectory of the human being on the planet on which it emerged, marked at first by adaptation to the environmental context, ended up exacerbating its exosomatic behavior, becoming a predatory agent by exercising dominance over the planetary environment as a reflection of asymmetrical relations practiced by its social heteronomy. In this way, the criticism of such a situation is made through a discursive proposal: Anthropotopia.

Keywords: Exosomatism. Place. Spatiality. Humanitude. Anthropotopia.

RESUMEN: La producción de recursos espaciales constituye el objetivo de la acción exosomática humana. Con el objetivo de su supervivencia, el elemento humano utiliza dichos recursos, al mismo tiempo que busca poder manifestar su singularidad integral en forma de información exclusiva de la que es portador y, así, realizar plenamente su existencia. Tal comportamiento del ser humano es inherente a su condición de entidad que se convirtió en humano, produciendo artefactos que actúan como potenciadores de su corporeidad física. Estas construcciones de artefactos espaciales, basadas en insumos naturales, van desde un simple lugar hasta el mundo. Sin embargo, esta trayectoria del ser humano en el planeta en el que surgió, marcada en un primer momento por la adaptación al contexto ambiental, terminó exacerbando su comportamiento exosomático, convirtiéndose en un agente depredador al ejercer dominio sobre el entorno planetario como reflejo de las relaciones asimétricas practicadas por su heteronomía social. De esta manera, la crítica a tal situación se realiza a través de una propuesta discursiva: Antropotopía.

Palabras clave: Exosomismo. Lugar. Espacialidad. Humanidad. Antropotopía.

INTRODUÇÃO

O que é recurso? Aqui o termo recurso será utilizado no sentido de meio pelo qual se sana uma necessidade. Estendido à natureza/materialidade terá a acepção de algo extraído da mesma através de tecnologias apropriadas. Isto é, recurso será entendido como algo criado socialmente pelo trabalho humano, quiçá sintagmático, quando obtido das reservas naturais de insumos. Portanto, recurso aqui é considerado como um insumo social não disponível como tal na natureza, mas latente em suas reservas, conforme Raffestin (1993). Isto posto, a expressão *recurso espacial* será designada aos construtos espaciais, na forma de objetos, que funcionam como próteses, criados para viabilizar a subsistência humana, visando, oxalá, o seu pleno existir.

Recurso no sentido espacial, na acepção de prótese, nos remete ao conceito de *exossomatismo* (Georgescu-Roenge, 1971), isto é, a condição humana de instrumentalizar insumos naturais para transformá-los em objetos que atuam como extensão da corporeidade humana (Santos, 1986). Então, o tratamento teórico aqui visa explicar o processo imprescindível de produção de recursos espaciais para a espécie humana, cuja humanidade está umbilicalmente atrelada à construção de artefatos, e que, inclusive, depende de tais utensílios para se consolidar e, quiçá, completar sua humanização.

E o artefato mais notável desse enredo é o *tópos*, o lugar, construído coletivamente em um dado *lócus*, local, escolhido em função de sua posição e ambiente favoráveis, além de seu conteúdo em insumos naturais passiveis de ser transformados em recursos. Assim, a lugarização humana vai bem além de um construto geográfico para se configurar em um modo de realização do existir humano, ao ter este a possibilidade de contar com meios que são os recursos espaciais para expressar plenamente sua singularidade informacional, alcançando sua humanitude plena.

A ação exossomática humana se dá diante do manancial de possibilidades abertas pela materialidade mais imediata, que se confunde com a superfície terrestre, a qual se torna a única fonte de recursos, e com que, no jogo dialético de ambientação, os hominídeos puderam construir sua humanização ao se habilitarem progressivamente na produção de artefatos ferramentais. Tais possibilidades de instrumentalização da materialidade são viabilizadas pela espacialidade disponibilizada pela extensão e volume da substância material. Na espacialidade natural surge a dimensão espacial que acompanha a formatação dos objetos: comprimento, largura e altura ou em suas versões como altitude, profundidade, longitude, latitude e congêneres. Dado que há uma dinâmica inerente à materialidade, implicando uma temporalidade natural da qual emerge a dimensão tempo que se entrelaça com a espacial.

Então, os artefatos se apresentam como objetos cronotópicos, isto é, são tetradimensionais: três dimensões espaciais e uma temporal. Na prática, nossa relação é sempre com a espacialidade e não com o espaço em si, como da mesma forma nos relacionamos não com o tempo em si, mas sim com a temporalidade. Desse modo, espaço e tempo são apenas dimensões gêmeas da materialidade/realidade (Szamosi, 1988), ou seja, não existem concretamente na condição de entes autônomos da materialidade. São categorias e não conceitos. Já no que se refere às espacialidades a situação é diferente: a moldagem da materialidade implica uma espacialidade (Santos, 2009, 2011, 2017), ou seja, trata-se de uma construção evidenciada nos artefatos já referidos. E, como arremate, é a espacialidade que revela o espaço e não o contrário; da mesma forma, é a temporalidade que revela o tempo e não o inverso.

Dessa forma, a espacialidade pode ser considerada como conceito porquanto se revela em algo concreto, palpável. Só que enquanto conceito, algo que existe de fato, a espacialidade está sujeita

a mudanças, acompanhando a dinâmica que rege a matéria, por conta das forças fundamentais, embora mantendo-se enquanto tal. Assim, configura-se algo que concilia o *ser* parmênico com o *ser* heraclitiano, que se pode expressar pela fórmula heideggeriana (Heidegger, 2012), separando *ser* de *ente*, na qual um *ser* mutante surge, metabolizando as circunstâncias, sob o comando de um *ente* permanente promotor de adaptações. Ou seja, a dinâmica de um *ser* enquanto propriedades/aspectos de um *ente* concreto, ontologicamente definido, isto é, a temporalidade de uma espacialidade ôntica.

ABORDANDO AS ESPACIALIDADES

Portanto, dado que a dimensão espacial não pode ser criada, porquanto ela é inerente à matéria, consideramos a concepção de *produção de espaço* por Lefebvre (2006), uma sedutora expressão que, inclusive, levou a uma legião de seguidores, principalmente na Geografia uspiana, apenas como sendo uma metáfora, a qual toma como *espaço* um determinado âmbito ou recinto ou ambiente ou lugar, ou seja, onde se realize alguma atividade ou evento. Enfim, trata-se da morfologia social, a qual se refere Lefebvre, que, a partir de uma estrutura institucional funcional, se expressa espacialmente, constituindo uma espacialidade. Em suma, claro que a morfologia social implica uma configuração espacial, porém espaço configurado não é espaço produzido, é algo já existente, enquanto dimensão, e que é moldado.

Ora, tal maleabilidade espacial é que permite a realização da morfologia social, balizando a sua consecução, como nas *rugosidades* conceituadas por Milton Santos (1978). Agora, na verdade, o termo produção nos enseja a considerar que, na discussão sobre o imperativo espacial, a meta é analisar e explicar a produção de recursos espaciais, que são, enfim, as espacialidades. Assim, a espacialidade é que pode ser produzida na proporção em que se molda a matéria ao transformá-la em objetos (Santos, 2017). Produção que pode ser vista pela ótica marxista: trabalho humano.

ESPACIALIALIDADES: ARTEFATOS CRONOTÓPICOS

Definitivamente, a espacialidade é a forma expressando uma estrutura que obedece à função ali alocada – é, portanto, o todo configurado de um construto/cronotopo/artefato/objeto/extenso/prótese/recurso. É o que Milton Santos (1984, 1996) chama de "forma-conteúdo" e que depois ampliou para um formatado contexto (tipo meio-ambiente, sendo ambiente um recorte do meio), denominado de "espaço", um arranjo pretensamente dialetizado de sistema de ações *versus* sistema de objetos. (Concepção de inspiração fortemente lefebvriana.) Ocorre que essa concepção implica uma tautologia: os objetos são veículos da ação humana, isto é, são ações em curso que competem com outras ações se impondo, se compondo ou se anulando. Ou a abordagem feita por Werllen (1993), que propõe uma *Geografia da ação*. Abordagem que tem um viés assaz sociologizante, anulando o fundamento espacial. No caso presente, propomos a abordagem de uma ação específica como base do que chamamos de *antropotopia*, isto é, a ação *exossomática humana.* Inclusive na sua dimensão técnica, como quer Milton Santos (1998) ao discutir o meio-técnico científico-informacional, ecoando a abordagem desse campo por nomes de vulto, expoentes da sociologia, da antropologia e da filosofia, atestando a importância crucial da tecnicidade na expressão humana. Afinal, a técnica resulta do aprendizado da ação exossomática no curso de seu exercício.

Em tempo, a cronotopia das espacialidades, face a dinamicidade imanente a elas, impõe, além da temporalidade inerente ao período de utilidade das mesmas, também a temporalidade necessária para

se entender o funcionamento delas, como no caso dos sistemas peritos (Giddens, 1991). Ou seja, não ter o domínio pleno do funcionamento dos objetos nos deixa a mercê deles. O que pode ser estendido a um conjunto de espacialidades, isto é, à complexidade do contexto que elas formatam. Dado que há uma sintaxe, uma gramática ou uma semiologia, regendo a conectividade dos elementos desse sistema. Como, por exemplo, na concepção de *espaço relacional* por Harvey (1980). Então, ler semelhante texto espacial requer uma certa temporalidade para a decodificação da informação, o que é crucial para a acessibilidade a tais recursos. Portanto, recolocamos a questão suscitada em Carlos Santos (2009): "*Que espacialidades me servem na medida que possam produzir as temporalidades que preciso?"*

Por outro lado, a espacialidade enquanto recurso, ou um complexo de recursos, corresponderia ao que Milton Santos (1994) chama de *território usado*. Ou seja, o uso do território em diferentes etapas do processo histórico, abrindo a possibilidade de planejamento.

ABORDANDO O LUGAR

Enfim, a produção de uma dada espacialidade, a partir da alocação da função de ocupação/uso a um local, torna-a um lugar. Desse modo, o ato de ocupar, enfim, de estabelecer um uso específico de um dado local, formata um ambiente exclusivo que é o lugar – a espacialidade básica que, obviamente, possui uma temporalidade própria (Santos, 2009). Portanto, o lugar, ao surgir da produção de uma espacialidade especial e exclusiva em um local, torna-se a premissa maior do discurso antropotópico. Embora, é claro, reconhecendo que se pode determinar locais no âmbito do lugar, os quais podem ensejar *sublugares*, isto é, lugares públicos, lugares privados, lugares íntimos. O lugar, portanto, é o artefato mor, o instrumento, a ferramenta pela qual o humano busca sobreviver na meta do pleno existir. Desse modo, o enfoque aqui é sobre a origem do lugar enquanto espacialidade produzida para funcionar como complexo de recursos espaciais. Lembrando que há várias correntes de abordagem do lugar: filo fenomenológica, humanística afetiva, cultural perceptiva, vivência ambiental, radical crítica, e outras. Além disso, é preciso reconhecer que, no caso do lugar geográfico, todos os conceitos e categorias utilizados pelo discurso geográfico são inerentes ao lugar: paisagem (aspectos), território (delimitação), população (agente), região (abrangência) e congêneres.

NÃO HÁ ESPAÇO A SER OCUPADO

É mister ressalvar que ocupar um local não significa ocupar um espaço. Dado que espaço é uma dimensão, este não existe concretamente, no sentido ontológico. Ou seja, seria uma categoria. Pois aqui, conforme discutido acima, consideramos *conceito* como se referindo ao ente concreto, isto é, como a concepção de algo de fato existente, enquanto que entendemos *categoria* em referência às propriedades ou atributos deste ente. O que ocorre é a agregação da materialidade humana à substância do local. Podemos exemplificar fazendo a analogia de um aquário onde os peixinhos vão o tempo todo agregando as suas corporeidades à substância líquida ambiente. No caso humano, trata-se de um ambiente de gazes e de outros materiais à cujas massas agregamos nossos corpos.

CRÍTICA AO EXOSSOMATISMO

A produção do lugar evidencia o poder humano de dominação da materialidade, dada a sua condição de ente exossomático. (Condição em que o exossomatismo humano exprime a tese foucaultiana de que o poder emana da assimetria das relações.) O fato de ser um animal racional mostra o caráter que o ato de racionalidade possui: a capacidade de instrumentalizar. O processo de instrumentalização humana abrange tanto a materialidade que chamamos de natureza quanto o contexto sócio humano. A realidade humano-social é marcada por uma sistemática hierarquização, ou seja, uma situação de cabal heteronomia (Castoriadis, 1982). Um mundo imaginariamente instituído, onde esquemas de dominação são criados ao sabor de correlações de forças de poder político-econômico (modos de produção). O humano enquanto um animal político engendra táticas e estratégias para exercer a dominação. Como já referido, a maior prova desse poder de domínio está na construção, a partir de insumos do planeta, da espacialidade mais sofisticada: o mundo.

O que significa que, face aos problemas ambientais em decorrência da ação humana (resíduos, poluentes e contaminantes que afetam tanto o ambiente quanto a atmosfera terrestre, provocando alterações climáticas que resultam em eventos como secas e inundações intensas e com maior frequência), não se trata de salvar o planeta, como ecoa o grito ecológico. O planeta existe há cerca de cinco bilhões de anos e continuará por outros tantos, já o mundo é uma construção a partir do imaginário humano. O que nos ameaça é o mundo estar marcado pela cultura do individualismo e pelas práticas de predação socioambiental. Por ser um evento natural o planeta não pode ser refeito pelos humanos, mas o mundo comporta ser reconstruído dado que é produto da ação humana. Afinal, o planeta não precisa de nós, ao contrário, nós é que precisamos dele. A questão é que o humano (*anthropos*) surge por um processo de adaptação às condições ambientais do planeta, dentro da sistemática de seleção natural que privilegia o mais apto, isto é, o mais adaptado, conforme Darwin e Wallace (Dawkins, 2009). Mas o processo de exossomatismo o leva a práticas de predação, como já mencionado, que se dão tanto com o meio ambiente (dilapidação do patrimônio natural) quanto em relação ao âmbito social (exploração e exclusão). Assim, apesar de ser esculpido pela adaptabilidade às condições ambientais do planeta onde surgiu, o humano tornou-se um ente predador.

Por outro lado, lembrando mais uma vez, a única fonte de recursos que o ser humano pode contar é a natureza/materialidade. E recurso, como já mencionado, é o que a ação humana imbuída de técnica extrai dos insumos naturais (Raffestin, 1993). Na medida em que a natureza é um estoque de insumos, as matérias-primas utilizadas na produção dos recursos são reservas que possuem uma finitude, podem acabar. E só há uma natureza, isto é, um estoque não renovável dado que não há outro planeta como o nosso. Fato que enseja, por exemplo, tanto uma abordagem econômica por meio de uma nova economia político-ecológica quanto o reconhecimento de algo como um *imperativo ambiental*. Só que, como sugere o norteamento da discussão aqui, o foco deve estar no agente e não no ambiente.

O fascinante é que a mesma tecnologia que cria uma situação de ameaça à presença humana no planeta, pelos impactos nocivos, é a mesma que pode sanar esses males tornando-o quiçá um paraíso, algo que pode ser concretizado pelo domínio da fusão nuclear, por exemplo, – que, inclusive, ao criar uma situação de abundância pode secundarizar o dinheiro. Desde que, evidentemente, se produza tecnologias simbióticas, porquanto o comportamento exossomático sendo inerente à condição humana, portanto inato e de manifestação imperiosa, ele não pode ser extirpado, mas pode ser redirecionado.

DOMANDO O EXOSSOMATISMO?

Em suma, como controlar a predação humana? Em qualquer forma em que o capitalismo é exercido implica predação. O processo de modernização sempre impactou o meio ambiente a ponto de haver o problema do aquecimento global. Pois o capitalismo exponencia exatamente a condição exossomática humana. Daí a criação do conceito de *pegada ecológica* (footprint) por Wackernagel e Rees, em 1990, que é a aferição do quanto cada um de nós impacta o planeta. Nota-se que há o limite ecológico: não é possível o crescimento econômico exponencial e infinito com base em reservas finitas de insumos naturais. Desse modo, podemos inferir que há um imperativo ecológico a ser considerado. Estamos diante do surgimento, nos moldes de Kuhn (1962), de um novo referencial: o Paradigma Ecológico.

Há uma questão subterrânea ao comportamento exossomático humano. O humano é uma forma da materialidade/natureza tomar consciência dela mesma (Reclus, 1985) – precisamente por meio da natureza humana. Ao dispor da natureza, enquanto um reflexo dela, o humano estaria expandindo-a? Ou seja, a natureza humana tem a função de desdobrar em novas dimensões a natureza-natural?

Diante do desafio do avanço científico, com a edição de genes pela engenharia genética, a nanoengenharia e a racionalidade artificial, conquistas científico-tecnológicas entre tantas outras, que podem levar ao descarte do próprio ser humano, pela sua substituição por algoritmos-robôs auto programáveis, estaria a natureza nos induzindo a passar o bastão a formas auto racionais mais eficazes? Segundo Harari (2017), a partir do momento em que a racionalidade artificial for mais eficiente que a racionalidade humana, então toda a humanidade poderá se tornar inútil, supérflua, descartável. A "ditadura do gene", que segundo Dawkins (2007) teria guiado a trajetória biológica na Terra, estaria sendo suplantada pelo autoritarismo do algoritmo eletrônico.

Talvez, para nosso consolo, poderíamos lembrar que o ato de inteligência envolve emoção, no sentido de que o agir inteligente é uma ação orgânica, posto que o ato racional é um proceder mecânico. Isto é, poderíamos dizer que o ato mental inteligente seria um composto de razão e emoção que pode ser definido pelo termo *intelecção*. Quer dizer, a racionalidade por ser mecânica pode se tornar artificial, mas não a inteligência, face à organicidade de sua complexidade. Haverá esse limite? Embora tenhamos que constatar que o ato inteligente é sempre um ato instrumentalizador/dominador, daí o perigo das possíveis inteligências alienígenas. Afinal, trata-se do fundamento do exossomatismo humano, no caso.

Por outro lado, é inegável que *ser humano* ainda é uma meta – neste sentido, segundo cientistas da área da genética, ainda compartilhamos 98,8% de genes com os chimpanzés (fato que as correntes religiosas deveriam levar em conta). A produção de recursos e o acesso a estes deveria ser um meio do ente humano alcançar plenamente a sua humanitude. Lograremos êxito?

ANTROPOTOPIA: PARA ALÉM DAS GEOGRAFICIDADES

Como já discutido, a moldagem da materialidade planetária à imagem e semelhança humana resulta na prótese mais sofisticada de todas: o próprio mundo. Então, a lugarização do local planeta produz o lugar mundo. E surge, por consequência, as perguntas: qual o lugar do humano no lugar-mundo? É o mundo um lugar do humano para o humano do lugar? Ter um lugar e ser de um lugar é crucial, equivalente a estar no mundo sendo do mundo e reproduzindo o mundo, implicando o aprendizado de como se situar nas diferentes escalas em jogo: a casa, a rua, a cidade, o país, o mundo. Agora, a lugarização vai além

do seu âmbito geográfico: deve ser uma ferramenta de expressão cabal do ente humano individual em sua singularidade. Ou seja, a dimensão espacial facultada pela espacialidade natural da materialidade abre a possiblidade de manipulação da mesma na moldagem de artefatos, constituindo um processo que podemos chamar de *antropotopia* (Santos, 2009, 2011, 2017, 2021, 2024). Este conceito, como já mencionado, define a transformação de um local em um lugar – do *lócus* ao *tópos*.

LUGAR: O CERNE DA ANTROPOTOPIA

Lugar – que deve ser o âmbito de resolução das necessidades básicas como moradia, circulação, provisão, educação, saúde e renda. Então, lugar enseja a lugarização dos indivíduos, buscando, ao afirmar suas individualidades, a expressão plena de suas singularidades, que implicam informações exclusivas, que manifestam suas visões de mundo e que, pedagogicamente elaboradas, deveriam ser meio de inserção social. Então, a antropotopia ao focar no processo de lugarização humana, a partir de um dado local, de modo que, no limite, se tem do local-planeta ao lugar-mundo, revela o seu objeto de análise: a produção de recursos espaciais, os quais, configurados na complexa tessitura do também recurso lugar, são os instrumentos que se tornam imperativos em sua imprescindibilidade para o sobreviver visando o existir do ente humano.

A premissa que fundamenta o processo antropotópico é a ação exossomática humana, a qual se torna imprescindível, por ser inerente à condição humana, posto que o expressar humano é condicionado pelo imperativo espacial, na medida em que qualquer linguagem que o indivíduo humano use exige uma instrumentalização da espacialidade da substância da realidade. Daí advém uma panóplia de artefatos (simbólicos e materiais) que atuam como extensões do seu corpo (Santos, 1986). Portanto, explorando a dimensão espacial da materialidade, o ente humano se expressa em uma parafernália de próteses.

Desse modo, a referida dimensão espacial da materialidade é aqui considerada como algo universal. Isto é, vai além do que se considera geográfico, abandonando a conotação telúrica deste termo, ou seja, superando as chamadas geograficidades, para se tornar referente à toda e qualquer materialidade existente, transcendendo, inclusive, o âmbito de nosso planeta, face as explorações do contexto cósmico (onde todas as possibilidades estão latentes). Em suma, em tempos de desvendamento quântico do real cabe, com mais propriedade, a discussão da relação entre sociedade e realidade/materialidade do que a desgastada abordagem sociedade *versus* natureza. Dado que a ebulição da espacialidade do tecido social se assemelha à efervescência da tessitura quântica da realidade (Greene, 2001, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acima é um esforço para demonstrar a produção de recursos espaciais como objeto de um discurso que denominamos de Antropotopia, focando o pensamento espacial, na medida em que a expressão humana depende imprescindivelmente de espacializar-se em sua manifestação, formatando artefatos que atuam na função de próteses, genuínos extensos da corporeidade humana; porém, ao mesmo tempo fazendo uma crítica da exacerbação que esse comportamento tem promovido em termos de impactos nocivos ao ambiente terrestre.

Processo que, a princípio, parte de um dado local da imediaticidade terrestre transformando-o em lugar. Tal lugarização visa não apenas o estabelecimento humano localizado, mas também o desenvolvimento da sua humanitude via acesso aos recursos espaciais presentes na complexidade da tessitura do lugar. Para tanto, precisa de um letramento para decifrar a textualidade espacial do lugar nas escalas que vão desde o âmbito mais familiar ao mais desconhecido. Percurso onde progressivamente, numa escala cartográfica, há a diminuição do poder decisório dos indivíduos.

Por fim, há que se considerar que a expressão espacial, por conta da ação exossomática humana em produzir construtos que lhe servem de recurso, transitou de uma situação de adaptação para uma de predação, ao refinar e aumentar seu poder de intervenção não simbiótica na materialidade do planeta, a ponto de subverter os ecossistemas naturais, colocando em risco não só as demais espécies que habitam o planeta como também o próprio gênero humano. Ou seja, a produção de recursos espaciais na forma de espacialidades/artefatos, no processo de lugarização do planeta, gerou um mundo que, ao refletir as assimetrias sociais, tornou-se um ambiente ameaçador. Então, a discussão que a Antropotopia levanta é sobre a necessidade de se buscar relações sociais simétricas tais que não reverberem de modo nocivo sobre o planeta a ponto de inviabilizar ambientalmente a vida em seu âmbito. Para tanto, é imprescindível que a marcha para a plena humanitude da espécie humana seja acelerada pelo acesso irrestrito aos recursos espaciais produzidos de modo sintópico, isto é, ecologicamente concebidos.

Em suma, a discussão acima visa, enquanto crítica ao caráter telúrico do discurso geográfico, promover uma abordagem eminentemente social para a problemática geográfica, enveredando pelo que chamamos de antropotopia, ou seja, o processo de lugarização humana do planeta. Desse modo, busca-se analisar o modo como a lógica das relações sociais que engendrou a atual tessitura social formatou um lugar-mundo tão ameaçador capaz de inviabilizar a cabal maturação do ser humano enquanto tal. Trata-se, portanto, e a nosso ver, de uma temática que extrapola o âmbito da discussão geográfica, interfaciando todo o espectro das demais ciências sociais.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DAWKINS, Richard. **A grande história da evolução:** na trilha dos nossos ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The Entropy Law and the Process Economic.** Harvard University Press: 1971.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo-SP: UNESP, 1991.

GREENE, Bryan. **O Universo elegante**. Supercordas, dimensões ocultas e a busca de uma teoria definitiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GREENE, Bryan. **O tecido do Cosmo.** O espaço, o tempo e a textura da realidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HARARI, Yuval. **Sapiens:** Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HARVEY, David. A Natureza do Espaço. In: **A Justiça Social e a Cidade.** São Paulo: HUCITEC, 1980.

KUHN, Thomas. **The structure of scientific revolutions.** Chicago University Press, 1962.
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.
RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.
RECLUS, Elisée. O homem e a terra. In: **Elisée Reclus**. ANDRADE, M. C. de (Org). São Paulo: Ed. Ática, 1985. (Col. Grandes Cientistas Sociais.)
SANTOS, Carlos. O Conceito de Extenso: a construção ideológica do espaço geográfico. In: SANTOS, M. & SOUZA, M. A. de. **A Construção do Espaço.** São Paulo: Nobel, 1986.
SANTOS, Carlos. **A espacialidade humana: teorizando o futuro** – Que espacialidades me servem e podem produzir as temporalidades que preciso? São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2009.
SANTOS, Carlos. **Da Geografia à Antropotopia:** quando o Planeta se tornou Mundo. Porto Velho: EDUFRO, 2011.
SANTOS, Carlos. **As Espacialidades Humanas:** uma Antropotopia? São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.
SANTOS, Carlos. **Antropotopia:** a lugarização humana do planeta*:* a produção do mundo. Chisinau-Moldávia: Novas Edições Acadêmicas, 2021.
SANTOS, Carlos. **Antropotopia:** Para além do discurso geográfico. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2024.
SANTOS, Milton. **Por Uma Nova Geografia.** São Paulo: Hucitec, 1978.
SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1984.
SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1998.
SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
SZAMOSI, Gésa. **Tempo e espaço:** as dimensões gêmeas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
WERLLEN, Benno. **Society, Action and Space:** An Alternative Human Geography. London: Routledge, 1993.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4183

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO EM GÊNERO: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES ENTRE A MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DE RONDÔNIA E O COTIDIANO DO ESPAÇO DA EEEFM MARECHAL CASTELO BRANCO - PORTO VELHO, RONDÔNIA

GEOGRAPHY AND GENDER EDUCATION: PRELIMINARY APPROXIMATIONS BETWEEN THE CURRICULUM MATRIX FOR HIGH SCHOOL IN RONDÔNIA AND THE DAILY LIFE OF THE EEEFM SPACE MARECHAL CASTELO BRANCO - PORTO VELHO, RONDÔNIA

GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN DE GÉNERO: APROXIMACIONES PRELIMINARES ENTRE LA MATRIZ CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN RONDÔNIA Y LA VIDA COTIDIANA DE LA EEEFM ESPACIO MARECHAL CASTELO BRANCO - PORTO VELHO, RONDÔNIA

Tatiana dos Santos Malheiros[1]
0000-0003-3340-9526
tatiana.malheiros@unir.br

Sheila Castro dos Santos[2]
0000-0003-1704-5742
sheila1705@uel.br

Freire da Silva Santos[3]
0009-0009-6975-0356
freire17@gmail.com

Elaine Porto Chiullo[4]
0000-0003-0785-5709
elaineportochiullo@seduc.ro.gov.br

1 Doutora em Geografia. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Geografia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3340-9526. E-mail: tatiana.malheiros@unir.br.
2 Doutora em Geografia. Docente do Departamento de Geografia UENP/UEL. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1704-5742. E-mail: sheila1705@uel.br.
3 Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6975-0356. E-mail: freire17@gmail.com.
4 Mestra em Letras. Docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Governo do Estado de Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0785-5709. E-mail: elaineportochiullo@seduc.ro.gov.br.

Artigo recebido em janeiro de 2025 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O presente artigo propôs uma análise qualitativa sobre gênero e os documentos públicos educacionais de esfera nacional. Conceituou-se que a geografia é uma ciência que estuda a organização e produção do espaço. Nela, foi possível refletir sobre questões sociais, como a de gênero, sendo parte integrante das práticas espaciais. A pesquisa abordou o conceito de gênero por meio da perspectiva da geografia, além de identificar, com base nos documentos públicos evidenciados ao longo do trabalho, se o estudo de gênero poderia ser abordado no âmbito educacional. Também foram discutidos alguns projetos de leis que visam a proibição dessa temática em sala de aula. Por fim, foi realizada uma análise qualitativa do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia para examinar como os estudos de gênero poderiam ser ensinados no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação em gênero. Geografia e gênero. Currículo escolar.

ABSTRACT: This article proposes a qualitative analysis regarding gender and public educational documents at the national level. We can conceptualize that geography is a science that studies the organization and production of space. In it, it is possible to reflect social issues, such as gender, being an integral part of spatial practices. This research will address the concept of gender within geography, in addition to identifying, according to public documents evidenced during the course of the work, whether the study of gender can be approached in the educational context, in addition to informing about some bills that aim to the prohibition of this topic in the classroom. We will also carry out a qualitative analysis of the Curriculum Framework for Secondary Education in Rondônia to analyze the way in which gender studies can be taught in schools.

Keywords: Gender education. Geography and gender. School curriculum

RESUMEN: Este artículo propone un análisis cualitativo en torno al género y los documentos educativos públicos a nivel nacional. Podemos conceptualizar que la geografía es una ciencia que estudia la organización y producción del espacio. En él es posible reflejar cuestiones sociales, como el género, siendo parte integral de las prácticas espaciales. Esta investigación abordará el concepto de género dentro de la geografía, además de identificar, según documentos públicos evidenciados durante el desarrollo del trabajo, si el estudio de género puede ser abordado en el contexto educativo, además de informar sobre algunos proyectos de ley que apuntan a la prohibición de este tema en el aula. También realizaremos un análisis cualitativo del Marco Curricular de la Educación Secundaria en Rondônia para analizar la forma en que se pueden enseñar los estudios de género en las escuelas.

Palabras clave: Educación de género. Geografía y género. Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

Esse artigo representa uma tentativa de registro e de publicização dos resultados preliminares de uma pesquisa, realizada no âmbito da coordenação dos estágios curriculares obrigatórios supervisionados da Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Rondônia, que se justificou por meio dos seguintes contextos territoriais. Primeiro, em consideração ao crescimento de todas

as modalidades de violências contra as mulheres no território brasileiro contemporâneo (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2024). E segundo, da materialidade - experienciada, proximamente - de um desses episódios: o crime de feminicídio que vitimou uma colega, docente da rede estadual de educação de Rondônia, no ano de 2022.

Ademais, compreendemos a nossa inserção em um contexto histórico e geográfico das políticas públicas de formação docente, no território brasileiro nas últimas décadas, desafiador. Dados do Censo da Educação Superior, publicados em 2019 (Inep, 2019), indicavam para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Rondônia, valores de evasão acumulada de 62,5% e de permanência acumulada de 29,2%. Os índices de evasão acumulada em cursos superiores de Licenciatura são elevados e crescentes, especialmente, em uma realidade pós pandemia da Covid-19.

Portanto, ao realizar a análise dessa conjuntura, acreditamos que o trabalho com as componentes curriculares do estágio supervisionado, por meio da elaboração articulada de projetos de ensino e de pesquisa seja uma estratégia pedagógica promissora. A necessária indissociabilidade proposta apresentou-se como uma possibilidade de contribuir para o fortalecimento do curso, dos processos formativos iniciais de docentes e, de igual modo, de impactar positivamente nos indicadores dos percentuais de ingresso, de permanência, de rendimento acadêmico, de conclusão e de evasão acumuladas. De modo idêntico, acreditamos no avanço do contato dialógico e no profissional-institucional entre o espaço acadêmico e o espaço escolar como mecanismo qualitativo para a escolha da profissão docente como projeto de carreira e como projeto de sociedade para a igualdade territorial, em específico, a de gênero.

Adicionalmente, é necessário enfatizar o contexto controverso e, aparentemente, autoritário da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), igualmente, de pesquisas introdutórias do campo da Geografia e da Educação que indicam a invisibilização dos marcadores territoriais de gênero e de raça no documento prescrito da Base Nacional Comum Curricular (Azevedo; Giordani, 2019). Portanto, há a possibilidade de que a ausência desses marcadores territoriais no documento de currículo prescrito na escala geográfica mais geral de abordagem seja reproduzida nos documentos elaborados pelas secretarias estaduais, como é o caso da do Estado de Rondônia.

O problema da pesquisa questionou se existiria correspondência entre o currículo prescrito (Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia, 2021) e o currículo praticado (estudo de caso em um espaço escolar da rede estadual de educação de Rondônia), em relação à questão da Geografia e a Educação em Direitos Humanos para a equidade de gênero. Igualmente, objetivou-se identificar, no currículo prescrito e nas conexões geográficas com os currículos cotidianos, as abordagens relativas à Geografia e a Educação em Direitos Humanos, especificamente, a questão da igualdade de direitos territoriais das meninas e das mulheres no território brasileiro contemporâneo, em especial, na dinâmica territorial mais próxima, como é o caso do Estado de Rondônia e da cidade de Porto Velho.

A GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO EM GÊNERO E O ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MARECHAL CASTELO BRANCO

A geografia é uma ciência que estuda a organização e a produção do espaço (Sack, 2013; Corrêa, 2007). Nela, é possível discutir questões sociais, tal qual a questão de gênero como sendo parte integrante das práticas espaciais. Reis (2015) afirma que a geografia pode e deve cada vez mais ampliar as reflexões sobre as relações e o estudo de gênero, como parte das práticas espaciais, que

permitem desvendar a base da organização as quais, durante a experiência do convívio no espaço escolar, são obscurecidas, pois alguns dos conceitos reflexivos não são trabalhados pedagogicamente, nem discutidos informalmente no cotidiano do espaço da escola.

Dessa forma, a escolha da temática de gênero no espaço escolar baseou-se em entender por qual motivo ocorre esse apagamento de um assunto que é de interesse social e pedagógico, mas que não é desenvolvido por parte dos agentes públicos. Por meio dessa premissa, foi elaborada uma pesquisa para saber se a questão gênero está inserida nos textos direcionados à educação pública em Rondônia, quais são as ações para que ocorra o ensino de forma qualitativa e em conformidade com o regramento jurídico e dos documentos prescritivos de currículo, em que os estudantes possam desenvolver respeito pelas múltiplas escolhas que são realizadas no contexto da sociedade e não progridam em atitudes preconceituosas.

Para Silva (1998), o conceito de gênero é relacional e faz referência a todas as diferenças entre homens e mulheres que foram construídas culturalmente e socialmente em condições de dominação ou subordinação. Nesse contexto, é essencial entender como a (o) docente de geografia pode abordar a questão de gênero no âmbito do espaço escolar e se os documentos educacionais abordam esse assunto. De acordo com alguns documentos públicos da matriz curricular no estado de Rondônia, há determinações que visam proibir o ensino da temática de Geografia e/ou Educação em gênero em Projetos de Lei, ao identificar essas determinações, objetivou-se que a problemática em questão diz respeito a identificar, analisar e evidenciar como a temática de gênero se faz presente nesses documentos educacionais, para tal, foi realizada a pesquisa participativa no espaço escolar de uma escola estadual de ensino fundamental e médio do Estado.

A reflexão visou evidenciar como estão organizados os papéis impostos pela sociedade entre o masculino e o feminino, além de identificar quais entraves que acometem os estudantes no espaço escolar, onde, segundo Freire (1978), ocorre a socialização, a formação do respeito, da empatia, e onde podem ser tratados a desigualdade de gênero e o preconceito.

Além disso, o estudo traz uma relevância pois identifica quais são os documentos públicos que autorizam e orientam o ensino da Geografia e a Educação em gênero no espaço escolar e associa essa questão à nova matriz curricular para o Ensino Médio de Rondônia. O Estado de Rondônia está localizado na região norte do país, especificamente na Amazônia Legal, na parte organizacional Ocidental, com 52 municípios e 237.754,172 km^2 de área. Sua capital administrativa é Porto Velho, onde está localizada a EEEFM Marechal Castelo Branco, lócus da pesquisa que resultou neste texto.

Dessa maneira, este artigo foi elaborado com a metodologia de pesquisa qualitativa participativa, que, segundo Gil (2008), envolve ida a campo, onde foram observadas e vivenciadas ações que possibilitaram as análises qualitativas. Os procedimentos técnicos da escrita foram realizados por meio de pesquisa bibliográfica e documental: a primeira consistiu em leituras de artigos, teses, dissertações e livros, enquanto a segunda envolveu a leitura e a análise em documentos públicos voltados para as políticas públicas da educação nacional e, em específico, do estado de Rondônia.

No que diz respeito ao espaço escolar pesquisado, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco, está provisoriamente localizada na Rua José de Alencar, n° 3641, no Bairro Olaria, zona central da capital do estado de Rondônia. Devido a reformas no prédio sede da escola, sua instalação está em ambiente provisório. A fachada provisória da escola pode ser vista na Figura 1:



Fonte: Material da Pesquisa (2024).

Figura 1. Fachada das instalações provisórias da EEEFM Mal. Castelo Branco.

A escola foi inaugurada em 1969, como nome em homenagem ao Presidente da República Marechal Castelo Branco. A escola funciona durante três turnos (matutino, vespertino e noturno) e possui 28 turmas em sua unidade provisória. A média de estudantes por sala na escola é de 25. O horário de funcionamento da escola no primeiro turno é das 7h30 até 11h45. No segundo turno, as aulas começam às 13h30 e terminam às 17h45. Durante o período noturno, a escola funciona das 19h às 22h30. O principal objetivo do Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola é "propor um encaminhamento para as ações pedagógicas, apresentando a organização e operacionalização do trabalho pedagógico escolar, de acordo com os princípios e metas estabelecidos" (Rondônia, 2022).

Silva (2014) explica a importância do estudo de gênero na Geografia quando analisa que, se todas as pessoas têm experiências vividas em dimensões espaciais, e seus corpos são organizados socialmente pelo gênero, podemos afirmar que compreender como homens e mulheres vivenciam a vida e, consequentemente, o espaço, é algo geográfico. Ademais, expõe que a Geografia, como uma ciência da sociedade, permite uma compreensão da complexidade social, por consequência de multiplicidade de pessoas.

Historicamente, Vieira (2020) afirma que o conceito de gênero foi introduzido por feministas anglo-saxãs durante a segunda onda do feminismo, no final da década de 1960. Nesse período, houve um aprofundamento das lutas por direitos iguais, além da crítica ao patriarcado, por remuneração igualitária, direito ao aborto legal e seguro, além da punição aos homens pelas violências físicas e sexuais a que as mulheres eram submetidas. Além do mais, Louro (1997) reafirma que a luta feminista pela concepção do termo gênero ganhou mais força a partir de 1960, caracterizado como a segunda onda do movimento. Nesse período ocorreram debates entre militantes e seus críticos e o conceito de gênero foi mais difundido.

De acordo com Matos (2021), nos estudos de gênero na perspectiva do feminismo, houve três grandes marcos históricos para chegar até a contemporaneidade: o primeiro traz a concepção de gênero como expressão do sexo biológico e não inclui as especificidades e as multiplicidades do que significava

e significa "ser mulher", pois, na época, apenas representava as mulheres cisgêneras e brancas. No segundo marco, acrescentou-se a concepção de gênero como construção social/histórica. Nessa concepção, houve a separação do conceito de gênero e de sexo biológico. No terceiro marco, entende-se que o gênero é uma performatividade, e "[...] dizer que o gênero é performativo significa que gênero não é algo que nós somos, mas que continuamente fazemos, através da repetição das normas de gênero, que se cristalizam, imposto por práticas regulatórias" (Haddad; Haddad, 2017, p. 3).

Para o estudo de gênero no espaço escolar, Matos (2021) aponta a necessidade de compreender o gênero como um elemento organizador da vida em sociedade e aponta que "gênero é matriz de inteligibilidade, mutável, mas indispensável até hoje, que precisa ser questionada e deslocada" (Matos, 2021, p. 60). De mais a mais, Madrid (2019) reforça a importância dos estudos de gênero com a finalidade de modificar a Geografia e a Educação em si, visando contemplar os debates sobre as problematizações e os entraves sobre as diferenças e desigualdades de gênero, impactando na formação dos/das estudantes em seu aprendizado enquanto cidadãos/cidadãs.

Madrid (2019) afirma que, sob a perspectiva geográfica, a crítica de gênero está na interpretação da realidade e na contextualização de processos socioespaciais, tendo como exemplo as desigualdades de gênero na sociedade brasileira, como as práticas patriarcais e as misóginas - que dialogam com os dados alarmantes das violências crescentes contra das mulheres nos últimos anos, no Brasil. Igualmente, a autora cita a importância de tematizar a questão em conexão geográfica com as outras interseccionalidades, como a questão racial e a de classe, com a finalidade de consolidar um diálogo mais significativo e socialmente comprometido, para retratar e promover o pensamento crítico de estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Geografia e Educação em Gênero no Ordenamento Jurídico e nos Documentos Prescritivos de Currículo

A Constituição Federal de 1988 é o principal documento que rege a organização do Estado Democrático de Direito, igualmente, orienta os documentos normativos posteriores a compor o ordenamento do sistema de educação nacional. Um de seus fundamentos é a dignidade do cidadão. Como preconiza em seu artigo 3°, está exposto que é o dever do Estado "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, p. 11). Ademais, indica em seu artigo 5º, que todos os cidadãos são iguais, sem distinções perante a lei. No artigo 205, é evidenciado que a educação é um direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família, com o propósito de promover o desenvolvimento do cidadão, a fim de qualificá-lo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Também está nítido, no artigo 206, que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" e o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" (Brasil, 1988, p. 123).

Por outro lado, Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a constituição traz uma escassez de investigações que tratam do impacto da discriminação de gênero. As autoras ainda abordam que esta escassez "espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988" (*Ibid,* p. 79).

De acordo com Matos (2021), com o crescimento econômico do Brasil nos últimos anos, acrescentou-se uma justificativa para políticas públicas que tenham como objetivo a inclusão social, com o propósito de minimizar a desigualdade social no país. Com isso, Nascimento (2016) afirma que os documentos públicos buscam introduzir temas relevantes para elencar assuntos que sejam referentes a elementos políticos, culturais e ambientais. Partindo desse pressuposto, o autor afirma que esses temas foram expostos ao debate pelo fato de haver movimentos da sociedade civil e de minorias organizadas com a finalidade de reivindicar a igualdade de direitos territoriais. Assim, para incluir estes tópicos, foram criados os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal (Brasil, 1998, p. 26).

Com isso, esses processos foram incluídos por meio da metodologia denominada transversalidade, pois essas metodologias integram as áreas convencionais, relacionando-as às questões atuais, que orientam o âmbito escolar (Brasil, 1998).

Souza e Lima (2021) destacam que, ao imaginar as conexões espaciais entre a escola e a Geografia, precisamos pensar nos temas transversais, pois são comuns em todas as áreas do conhecimento, tendo um olhar problematizador e inovador, com o propósito de transformar a realidade dos estudantes. Ao dar andamento ao que os documentos exigem para o mínimo na educação da criança e do adolescente, os temas transversais trazem a possibilidade de estabelecer uma relação entre aprender conhecimentos que são considerados sistemáticos, ou seja, aprender sobre a realidade e as questões da vida real (cotidiano) resultando em troca de conhecimento e saberes construídos na realidade dos estudantes (Brasil, 1998).

Diante das desigualdades da sociedade, Nascimento (2016) aponta a urgência de trabalhar a temática de gênero em sala de aula, mediante os preconceitos que as pessoas sofrem por serem consideradas "diferentes" do padrão binário. Nascimento (2017) expõe que, mesmo sendo necessário em decorrência das consequências, como as violências e as desigualdades territoriais de gênero, poucas são as mudanças ocorridas na sociedade. Dessa forma, apesar de haver uma luta contra a discriminação, grupos minoritários ainda se sentem excluídos de certos espaços, e para contribuir com a inclusão destes grupos estudados, é essencial começar com a instrução sobre as possibilidades da igualdade de gênero no contexto do espaço das salas de aula.

Os Direitos Humanos, como o nome sugere, são direitos civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais; sejam individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que necessitam de igualdade e de defesa da dignidade como ser humano. A Resolução para Educação em Direitos Humanos estabelece que é preciso promover a educação para mudança e a transformação social, e se fundamenta em princípios que atendem à dignidade humana; à igualdade de direitos; ao reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado e a democracia em educação (Brasil, 2012). Esta resolução é um dos principais documentos que autorizam e orientam o ensino da Geografia e a Educação em gênero nas escolas, pois vemos que nela a população é colocada como igualitária, onde não deveriam ocorrer distinções, nem discriminações. Entretanto, a expansão recente, no espaço mundial e no brasileiro, da extrema direita dificulta o debate da temática nas instituições de ensino,

o que podemos concluir que a laicidade de estado, a valorização das diferenças, e principalmente a igualdade de direitos, são preceitos, sistematicamente, violados no Brasil atual.

A abordagem de gênero no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia

O Referencial Curricular para o Ensino Médio em Rondônia (2021), tem como objetivo apontar e orientar os docentes e gestores escolares na revisão de propostas pedagógicas, em conexão geográfica com os dispositivos da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Esse documento estadual está organizado em cinco capítulos: um introdutório, um de formação geral básica, um de itinerários formativos, um de modalidades do ensino médio e, por último, sobre orientações para implementação das prescrições curriculares para o novo Ensino Médio.

Teixeira (2021, p. 24) aborda que um currículo escolar devidamente estruturado é a consequência de um processo decisório, no qual envolve "vias de regras, debates, críticas, tensões e conflitos dados aos interesses subjacentes a cada uma das partes interessadas na matéria". Entretanto, em um contexto histórico e geográfico de pós-pandemia da Covid-19 e de mais de um ano de ensino remoto emergencial - na Educação Básica e no Ensino Superior - como medida de contenção dos contágios e das mortes antes do processo de vacinação, a realidade dos amplos diálogos públicos, neste caso, praticamente, inexistiu. Como no caso dos documentos prescritivos na escala geográfica nacional, no âmbito do Estado de Rondônia, a lógica da quase ausência de diálogo, igualmente, prevaleceu.

Nesse documento, no contexto dos Campos de Atuação Social e a Articulação entre os componentes da Área de Ciência da Natureza, o termo gênero é citado com o propósito de incluir estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, culturais, sociais e políticas para a criação de projetos artísticos, visando trazer transformações e crescimentos individuais e coletivos. Como consequência, os estudantes refletirão sobre a existência em diferentes níveis, abrangendo a sua saúde física, mental e emocional. Assim, os alunos e alunas passarão a compreender que os seres humanos são capazes de desenvolver respeito por si mesmos e pelo outro, "sempre considerando a diversidade de gênero e a etnocultural" (Rondônia, 2021, p. 465). Isso evidencia o que Madrid (2019) apresenta em sua pesquisa sobre as interseccionalidades que o termo gênero pode abranger, pois esta abordagem consolida um diagnóstico mais significativo e com potencial para promover a crítica e a reflexão dos/as alunos/as.

Outrossim, o termo gênero é mencionado no capítulo 4, que aborda as modalidades do Ensino Médio. No tópico a respeito da Educação do Campo, o documento aborda que o Estado possui uma grande diversidade de representações étnicas e sociais, incluindo as de gênero. Ademais, aponta que a variedade encontrada no âmbito escolar requer uma educação especial que valorize estas especificidades. Já no tópico da Educação Quilombola, o texto cita, nitidamente, o Plano Estadual de Educação enfatizando que uma das metas deste plano é:

> Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais, locais e regionais, para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, orientação sexual, gênero e identidade de gênero, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povos do campo (Rondônia, 2021, p. 841).

Para o ensino da Geografia, o referencial diz que a ciência é "uma oportunidade para conhecer o mundo em que vivemos" (Rondônia, 2021, p. 327). De igual maneira, menciona que é essencial que o estudante seja estimulado a desenvolver raciocínio geográfico, além de exercitar o pensamento espacial, o que corrobora a contribuição de Madrid (2019), que discute como incorporar uma abordagem geográfica, possibilitando que o aluno entenda a realidade de forma crítica, ou seja, conhecer o mundo em que vivemos pode promover mudanças nas lógicas e nas práticas socioespaciais. "A componente curricular da Geografia apresenta visões gerais e específicas de mundo, envolvendo o tempo e o espaço no tocante à formação de pessoas e mudanças geográficas" (Rondônia, 2021, p. 327).

De modo específico, o termo gênero não é tratado na componente curricular da Geografia no Referencial para o Ensino Médio de Rondônia; porém, durante a pesquisa, foram encontradas aberturas para o ensino de Gênero na componente de Sociologia. Nessa perspectiva, percebe-se que a proposta curricular da área das Ciências Humanas valoriza a interdisciplinaridade e afirma que o currículo das Ciências Humanas possui compromisso com os temas transversais, com a finalidade de auxiliar os estudantes a associarem os objetos de conhecimento ao cotidiano. Da mesma forma, que foram encontradas propostas de ensino de gênero em disciplinas como Arte, Educação Física e Biologia, alinhadas às suas competências específicas.

O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (2021) é um documento essencial de norteamento para o exercício da profissão docente na Educação Básica no Estado. Com base em um estudo qualitativo, detalha-se a seguir, como o estudo de gênero é abordado no Referencial Curricular.

Na Tabela 1 especifica-se a quantidade de vezes que o termo gênero aparece de maneira geral no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia. Ao todo, são 160 menções a respeito da palavra (duas delas estão nas referências bibliográficas do documento, portanto, não contabilizadas na pesquisa), mas apenas 28 sobre o objeto de estudo da pesquisa. As outras 130 menções referem-se às componentes curriculares de Língua Portuguesa e Inglesa, a respeito de gêneros textuais e literários, e são inadequadas para os objetivos desta pesquisa.

Tabela 1. Vezes que o termo 'gênero' aparece no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia

	No contexto da pesquisa	Contexto de outras definições
Vezes que o termo gênero aparece no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia	28	130

Fonte: Material da Pesquisa (2024).

Das 28 citações de gênero, as classificações estão distribuídas entre as componentes de Educação Física, de Biologia, de Arte e de Sociologia, além de contextualizadas em algumas partes do documento. Na componente de Geografia, não há nenhuma menção da palavra gênero. Conforme a Tabela 2, podemos verificar como as classificações de gênero estão distribuídas nas componentes curriculares obrigatórias do Ensino Médio de Rondônia:

Tabela 2. Citações do termo gênero nas disciplinas de acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia.

	Ed. Física	Sociologia	Biologia	Arte	Geografia
Citações	7	8	1	1	Zero

Fonte: Material da Pesquisa (2024).

Ademais, as onze citações restantes sobre gênero estão fora das competências de cada disciplina, sendo contextualizadas, como, por exemplo, que a juventude possui uma pluralidade de sentimentos correlacionados ao estrato social, etnia, gênero (Rondônia, 2021, p. 26). Já nas disciplinas, o conteúdo de gênero no espaço escolar em Rondônia pode ser abertamente discutido na disciplina de Sociologia, quando permite debater durante o segundo e terceiro ano do ensino médio o assunto "diferentes violências - física, psicológica e simbólica - em questões étnico-raciais, de gênero, sexo e religião" e "O que é Gênero e o que é Sexualidade? Poder e comportamento. A violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual" (*ibid.,* p. 445). Isso evidencia um grande avanço na educação de Rondônia, apesar dos diversos movimentos extremistas que visam à interdição e à censura dessas temáticas nos espaços escolares.

Outro ponto a ser discutido é a ausência do termo de gênero no ensino da Geografia. Conforme bibliografias apresentadas ao longo desta pesquisa, a educação em Gênero na Geografia desempenha papel fundamental para a evolução e o avanço do pensamento crítico de estudantes, visto que, conforme explicações de Madrid (2019), os estudos de gênero podem modificar a educação geográfica por si mesma, com debates que podem solucionar entraves sobre as diferenças e as desigualdades de gênero.

Contudo, podemos destacar que, nos Objetivos de Aprendizagem da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há uma abertura para o ensino de gênero, conforme mencionado na Competência Específica 4, que trata do trabalho e seus múltiplos significados, analisando seu histórico e a atualidade. A competência sugere a possibilidade de criar uma relação de interdisciplinaridade entre Geografia e as componentes do campo das ciências sociais e humanidades para analisar, com base em mapas temáticos, a renda, a educação, o acesso à tecnologia, postos de emprego, entre outros, com a finalidade de dialogar a respeito da relação entre trabalho e desemprego entre homens e mulheres, além de evidenciar suas respectivas desigualdades territoriais.

Outrossim, de acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia, durante o primeiro ano do ensino médio, as escolas podem abordar o Estudo da População. Este conteúdo pode abranger a temática de gênero durante as aulas, como mostrou Madrid (2019) em seu estudo, ao apresentar a possibilidade de abordagem e conciliação dos temas: 'Esta descrição de prática educativa é um exemplo de como gênero auxilia no trato com questões sobre a população brasileira' (Madrid, 2019, p.188).

Além disso, o estudo de gênero na Geografia pode ser abordado no primeiro ano do Ensino Médio, de forma interseccional, nos conteúdos "construção do espaço geográfico" e "as mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios" (Rondônia, 2021, p. 363; 391). No segundo ano do Ensino Médio, podemos contextualizar gênero nos conteúdos "globalização e território", "tempo, território e cultura", "dinâmica das populações", "as diferentes faces da desigualdade", "urbanização: direito à moradia e segregação urbana", "violência urbana e rural" e "mundo do trabalho" (Rondônia, 2021, p. 396–398). Já no terceiro ano do Ensino Médio, há espaços para o ensino de gênero nos conteúdos de Geografia que abordam "as diferentes faces da desigualdade" e "violência urbana e rural" (Rondônia, 2021, p. 422–423).

Com isso, verificamos que o estudo de gênero é devidamente abordado no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia, sobretudo, de modo explícito, em áreas correlatas às Ciências Humanas, como a Sociologia. No entanto, o documento autoriza e orienta os/as docentes de áreas correlatas a dialogarem com estudantes utilizando a perspectiva da interseccionalidade. Dessa forma, os/as docentes de Geografia necessitam promover a interdisciplinaridade com a finalidade de integrar os estudos geográficos à temática de gênero.

Ademais, por meio das observações participantes e dos relatos de experiências obtidas no processo de execução da pesquisa, constatou-se que a temática é, cotidianamente, trabalhada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco. Por meio das conexões geográficas entre os documentos jurídicos, os prescritivos de currículo e as complexidades do cotidiano do espaço escolar, observou-se a práxis atenta e comprometida com os dispositivos da Educação em Direitos Humanos para a igualdade de gênero. A temática é abordada no contexto dos espaços das salas de aula, nas possibilidades e nas limitações do currículo praticado, por meio do qual os/as docentes conseguem instruir os/as estudantes a repensar atitudes preconceituosas em relação às questões de gênero.

Por outro lado, observamos que o extremismo insiste em pautar projetos de lei que visam o impedimento dos estudos a respeito da temática de gênero. Todavia, de acordo com as análises realizadas nos documentos públicos e com diálogos entre pesquisadores/as, verificamos que avanço é inconstitucional e contrário aos princípios estabelecidos pela legislação da educação brasileira.

Grande parte dos legisladores do estado de Rondônia demonstra falta de conhecimento a respeito do que realmente propõe a temática da Educação em Direitos Humanos para a igualdade de gênero. Destarte, banalizou-se o uso do conceito ideologia, por partes desses que são representantes do povo, ou seja, também das diversas minorias que fazem parte do estado. De acordo com o Projeto de Lei n° 4893/20, apresentado pelo Deputado Léo Motta, tipifica-se como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições municipais, estaduais e federais de ensino, ensine ou divulgue o conteúdo de ideologia de gênero (Brasil, 2020).

É notório que o Deputado Federal Léo Motta usa o termo "ideologia de gênero" de forma inverídica, conferindo sentido pejorativo ao ensino de gênero. "Àquilo que os 'defensores da família' chamam pejorativamente de 'ideologia de gênero' não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem" (Junqueira, 2020). O Projeto de Lei apresentado por Motta é uma evidência do que Miskolci (2018) afirmou que o fantasma da "ideologia de gênero" tem atraído a adesão de grupos de interesse que defendem pautas que representam um grande retrocesso cidadão desde a Constituição de 1988, censurando o termo gênero nos planos de educação e promovendo perseguições ao trabalho intelectual de docentes, que se veem pressionados a não evidenciar a temática de gênero no contexto escolar.

Esse Projeto de Lei apresentado é apenas um dentre vários que visam proibir o ensino da Educação em Direitos Humanos para a igualdade de gênero. Acreditamos que os objetivos deste movimento são interditar o diálogo, incentivar a censura em relação ao exercício autônomo da profissão docente, representando uma nítida violação dos princípios e dispositivos constitucionais e da Educação em Direitos Humanos e da Democracia em Educação. Em síntese, fica evidente, nesta temática em específico, as estratégias para o avanço da extrema direita no Brasil nos últimos anos.

Santos (2020) contribui no aspecto de que a opressão patriarcal confere privilégios aos homens que ocupam espaços de poder, como também as suas ideias podem prevalecer quando é referido o ordenamento espacial. A autora cita que à época, 85% dos cargos do Legislativo Federal eram compostos por homens, e que isso influenciava na dificuldade de avanços nos dispositivos jurídicos para a igualdade de direitos. No momento da elaboração desta pesquisa, a Câmara apresentava composição de 82% dos cargos ocupados por homens e 17% por mulheres (Brasil, 2023). A majoritária composição masculina na bancada da câmara evidencia este privilégio em criar projetos de lei que podem dificultar, ou ainda, violar as conquistas que já foram adquiridas pela educação brasileira.

Conforme a bibliografia apresentada, diversas autorias investigam a situação da educação em Gênero no Brasil, sendo de fundamental importância no espaço escolar. A consequência deste estudo é formar indivíduos potencialmente preparados, conscientes sobre seu papel no âmbito do espaço geográfico, que podem atuar para diminuir as desigualdades territoriais encontradas. Para tanto, a associação da Geografia como componente curricular atuante no ensino de gênero efetiva um saber popularmente referenciado, com o objetivo de compreender os problemas que afetam diferentes camadas sociais e a reprodução mais justa do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de gênero foi se desenvolvendo por intermédio das lutas feministas do século passado. Elas questionaram o patriarcado e colocaram em foco as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Além disso, historicamente, o termo 'gênero' passou por diversas modificações em seu entendimento até alcançarmos um conceito amplamente aceito atualmente.

Outrossim, a sala de aula é um espaço rico de aprendizados e possui o poder de promover a cultura e a validação do pluralismo de pessoas, destacando a importância de diálogo e do respeito das múltiplas diferenças, igualmente, de problematizar as relações de poder e de estruturas hierárquicas e desiguais da sociedade brasileira contemporânea. Ademais, a Geografia como componente curricular obrigatória do Ensino Médio, apresenta como dimensão objetiva, a de evidenciar o aprendizado para o exercício da cidadania, para diminuir os preconceitos, as discriminações e fomentar a constituição de uma sociedade mais igualitária.

O estudo de gênero no espaço escolar é uma maneira de entendermos o outro. A legislação brasileira possui algumas leis a respeito da temática de gênero, como Constituição Federal de 1988, a Resolução para Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia.

Adicionalmente, verificou-se que o ensino de gênero na Geografia possui uma grande relevância, pois promove o pensamento crítico a respeito das desigualdades encontradas na sociedade e nas relações patriarcais e preconceituosas. Ademais, analisamos por intermédio do documento normativo do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia que o estudo de gênero tem aberturas para diálogo no contexto do espaço escolar, entretanto, como conteúdo de outras componentes, cabendo a Geografia abordar gênero dentro de assuntos como População, por exemplo. Mas, a não abordagem do tema na Geografia não a despotencializa: "gênero não reduz a ciência geográfica, ao contrário, expande e potencializa o estudo do espaço geográfico e das relações socioespaciais" (Madrid, 2019, p. 191). Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade proposto pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (2021) se materializa na componente da Geografia.

Com isso, como resposta à pergunta inicial: os documentos normativos que justificam a tematização da questão da Geografia e a Educação em gênero são aplicados na nova matriz curricular para o Ensino Médio do Estado de Rondônia? Sim, o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia apresenta, abertamente, questões voltadas à Educação em gênero, independente das evidências de ataques de extremistas visando a censura e a interdição da temática nos espaços escolares.

Independente dos indícios verificados de invisibilização dos marcadores territoriais de gênero e de raça na escala geográfica mais geral do documento de currículo prescrito para a Educação Básica,

a pesquisa constatou que a temática da Geografia e a Educação em Direitos Humanos está presente no currículo prescrito e nas suas múltiplas possibilidades de conexões geográficas com o currículo praticado, nas complexidades do cotidiano do espaço da EEEFM Marechal Castelo Branco. No entanto, com a frequência e a qualidade ainda aquém das desejadas para a garantia dos direitos territoriais associados, como é a equidade de gênero nos currículos prescritivos e no cotidiano dos espaços escolares.

Contudo, visualizamos evidências deveras positivas no trabalho com a coordenação dos estágios curriculares obrigatórios supervisionados da Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de Rondônia. A práxis da indissociabilidade dos projetos de ensino e de pesquisa se materializaram, de modo objetivo, nos avanços da melhoria dos rendimentos acadêmicos nessas componentes, nos diálogos mais aproximados das lógicas da Universidade com os espaços escolares, da compreensão das docências da Educação Básica e desses espaços como mecanismos coformadores iniciais fundamentais e, em especial, na constituição de projetos de sociedade e de território – como esse – por meio do exercício mais qualitativo e comprometido da profissão docente nos níveis escolares para os quais estamos habilitados.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024. São Paulo. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364.

AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço de; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da base nacional comum curricular. **Geographia Meridionalis**, v. 05, n. 01 Jan-Jun/2019 p. 03–31.

BRASIL. **A composição da Câmara**: Deputados que tomaram posse em 1º de fevereiro de 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/composicao-da-camar a-2023/. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 4893/2020**. Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. Brasília: Câmara dos Deputados, 13 abr. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_ 2016.pdf. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019** – Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622. Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas

transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016.../32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação socioespacial, escala e práticas espaciais. In: **Revista Cidades**, v. 04, n. 06, 2007. p. 62-72.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Maria Irene Delbone; HADDAD, Rogério Delbone. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. **Anais[...]** V ENLAÇANDO. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30620. Acesso em: 01 fev. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **"A ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: https://campanha.org.br/analises/rogerio-diniz-junqueira/a-ideologia-de-genero-existe-mas-nao-e-aquilo-que-voce-pensa-que-e/. Acesso em 20 dez. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidades e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Divulgação dos Resultados. Brasília, 2019.

MADRID, Camila. Gênero como conteúdo nas aulas de geografia na Educação Básica. 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, Campinas, p. 181-191, 2019. **Anais[...]**. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2877. Acesso em: 20 jan. 2024.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero e sexualidade na escola**: O paradoxo da in/exclusão. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021.

MENEZES, Aline Beckmann; BRITO, Regina Célia Souza; HENRIQUES, Alda Loureiro. Relação entre gênero e orientação sexual a partir da perspectiva evolucionista. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 26, p. 245-252, 2010. https://www.scielo.br/j/ptp/a/857V5jqkwwKzzF39RYYyR8d/abstract/?lang=pt. Acesso em 19 abr. 2023. https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200006.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos pagu**, p. e185302, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/7Yd3hfBsD9rH3NW3YqPpzvD/?f. Acesso em: 20 fev. 2024. https://doi.org/10.1590/18094449201800530002.

NASCIMENTO. Lívia Silva do. **A prática de ensino de geografia em escolas do município de Lagoa Seca-PB e a questão de gênero** / Lívia Silva do Nascimento. – Campina Grande, 2017. 56 f. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/22685. Acesso em: 13 mar. 2023.

NASCIMENTO, Lívia Silva Do. Geografia e gênero: análise de estudos correlativos. II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016. **Anais[...]**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22974>. Acesso em: 12 mar. 2023

REIS, Maíra Lopes. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e Cultura** 38 (2015): 11-34. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/29067. Acesso em 20 jan. 2024. https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2015.29067.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação**. Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia,** 2021. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RCEM-RO-Revisado-Comissa o-NEM-com-capa_compressed.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Castelo Branco**, 2022.

SACK, Robert David. O Significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (Orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 63-90.

SANTOS, Freire Silva; MALHEIROS, Tatiana dos Santos. Geografia e educação em gênero: aproximações preliminares entre o referencial curricular para o Ensino Médio de Rondônia e o cotidiano do espaço da EEEFM Marechal Castelo Branco. **Amazônia:** desafios e enfrentamento da ciência geográfica / Catia Eliza Zuffo, Maria das Graças S. Nascimento Silva, Herta Maria de Açucena do N. Soeiro (Org.) - Porto Velho, RO: Departamento de Geografia (U N I R), 2023.

SANTOS, Roseli Alves dos. Mulheres e Geografia – Reflexões Pertinentes? **Revista Geografia em Atos (GeoAtos online)**, v. 03, n. 18, p. 227-242, maio-ago., 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/download/7965/pdf/29117. Acesso em 01 fev. 2024.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e espaço: Esse é um tema de geografia? In: AZEVEDO, D. A (Org.). **Ensino de Geografia**: Novos temas para geografia escolar. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2014. p. 97-125. Acesso em: 20 jan. 2024.

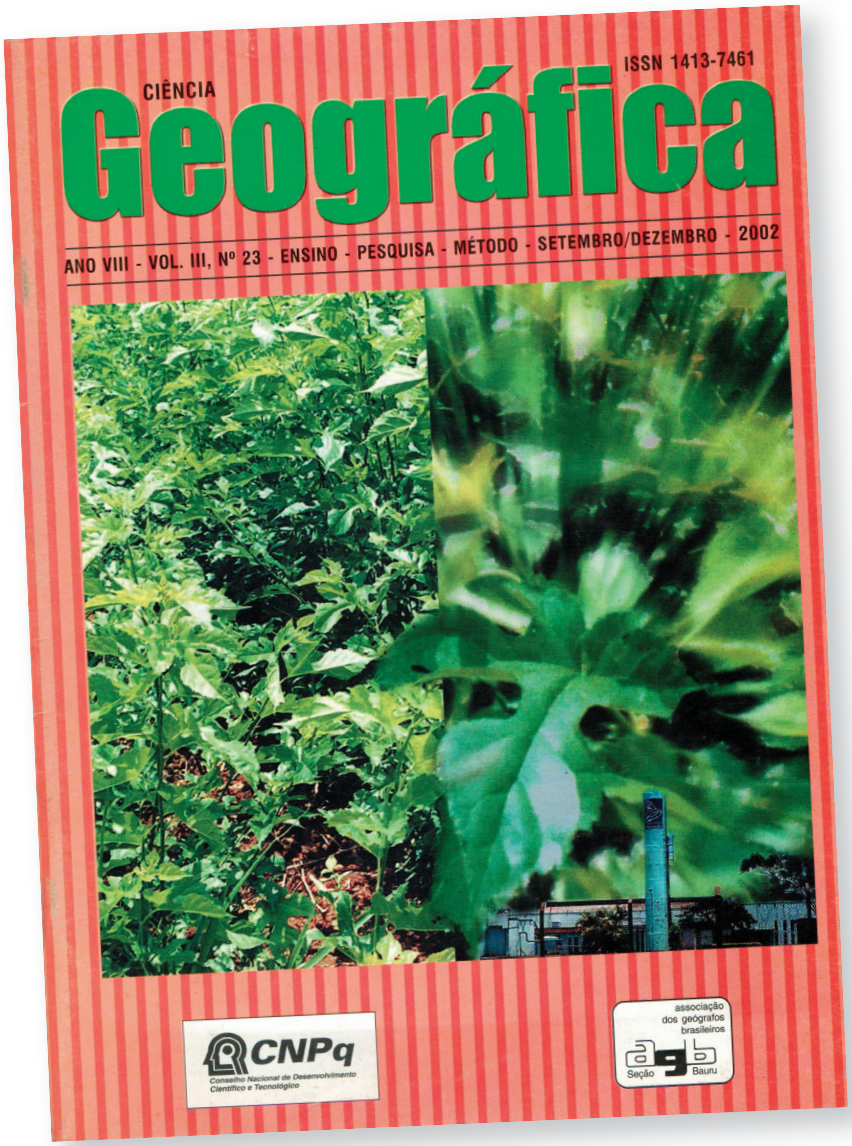
SILVA, Susana Maria Veleda da. Geografia e Gênero/Geografia feminista. O que é isso? **Boletim Gaúcho de Geografia**. Rio Grande do Sul, v. 23, março, 1998. 105-110. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38385. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOUZA, Sebastião Perez; LIMA, Wendell Teles de. Educação, gênero e geografia. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 25, n. 19, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/8890. Acesso em: 20 fev. 2024.

TEIXEIRA, Iris Ricardo de Lima. **Um estudo sobre as concepções de ensino religioso no referencial curricular - 2020 do Estado de Rondônia.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2021. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4256. Acesso em: 21 fev. 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesquisa**., São Paulo, v. 34, n. 121, p.77-104, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420040001000 05&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2024.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. Gênero e educação escolar: um debate necessário. **Revista Educação Pública,** v. 20, n° 46, 1 de dez. 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um- debate-necessario. Acesso em 04 fev. 2024.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4185

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

ENSINO DE REGIÃO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: A OPERACIONALIZAÇÃO DE UM PRINCÍPIO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

TEACHING REGION IN SCHOOL GEOGRAPHY: THE OPERATIONALIZATION OF A PRINCIPLE OF GEOGRAPHIC REASONING

LA ENSEÑANZA DE LA REGIÓN EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: LA OPERACIONALIZACIÓN DE UN PRINCIPIO DE RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO

Raquel Augusta Melilo Carrieri[1]
0000-0002-5068-7993
raquelmelilo.ead@gmail.com

1 Graduada em Geografia, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012 e 2013), Mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG e Doutorado em Geografia no Instituto de Geociências da UFMG. Atualmente é professora do Ensino Médio na rede básica de ensino. Também é autora da coleção Anos Finais do Ensino Fundamental (6 ao 9 ano) da Editora Bernoulli. Já produziu material didático para a Fundação Getúlio Vargas e atuou como consultora educacional na elaboração de referenciais curriculares. Concentra suas pesquisas em Ensino de Geografia, Visible Learning e Desing de dados. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5068-7993. E-mail: raquelmelilo.ead@gmail.com.

Artigo recebido em dezembro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo parte do pressuposto de que a riqueza analítica do conceito de região precisa ser defendida como ferramenta que proporciona a leitura geográfica dos espaços e fenômenos espaciais. O exercício de regionalização, ao possibilitar a criação de novas regiões e modelos regionais objetiva a visualização e a compreensão de fenômenos de repercussão espacial em diferentes escalas por meio da mobilização de ações mentais complexas. Nesta pesquisa são apresentadas três ações mentais relacionadas ao exercício de regionalização: diferenciar, classificar e representar. Seriam essas ações, isoladas ou em conjunto, princípios do raciocínio geográfico? Ou a regionalização é um desses princípios e precisa ser resgatada como tal? Acredita-se que as ações mentais associadas à regionalização são parte de um movimento que contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino de Geografia. Mas esse raciocínio, porque conectado a uma ciência, é composto de princípios. É a partir desse pressuposto, e de teorias que lhe dão suporte, que se defende que a regionalização é um princípio do raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Região. Regionalização. Raciocínio geográfico.

ABSTRACT: This article is based on the ideia that the analytical richness of the concept of region needs to be defended as a tool that provides a geographical reading of spaces and spatial phenomena. The exercise of regionalization, by enabling the creation of new regions and regional models, aims to visualize and understand phenomena with spatial repercussions on different scales through the mobilization of complex mental actions. In this research, three mental actions related to the exercise of regionalization are presented: differentiating, classifying and representing. Are these actions, isolated or together, principles of geographic reasoning? Or is regionalization one of these principles and needs to be rescued as such? It is believed that the mental actions associated with regionalization are part of a movement that contributes to the development of geographic reasoning. But this reasoning, because connected to a science, is composed of principles. It is based on this assumption, and theories that support it, that it is argued that regionalization is a principle of geographic reasoning.

Keywords: Region. Regionalization. Geographic reasoning.

RESUMEN: Este artículo parte del supuesto de que es necesario defender la riqueza analítica del concepto de región como estrategia que proporciona una lectura geográfica de los espacios y los fenómenos espaciales. El ejercicio de la regionalización, al permitir la creación de nuevas regiones y modelos regionales, tiene como objetivo visualizar y comprender fenómenos con repercusiones espaciales en diferentes escalas a través de la movilización de acciones mentales complejas. En esta investigación se presentan tres acciones mentales relacionadas con el ejercicio de la regionalización: diferenciar, clasificar y representar. ¿Son estas acciones, aisladas o en conjunto, principios del razonamiento geográfico? ¿O es la regionalización uno de esos principios y hay que rescatarla como tal? Se cree que las acciones mentales asociadas a la regionalización son parte de un movimiento que contribuye al desarrollo del razonamiento geográfico. Pero este razonamiento, por estar relacionado con una ciencia, se compone de principios. Sobre la base de este supuesto, y de las teorías que lo respaldan, se sostiene que la regionalización es un principio de razonamiento geográfico.

Palabras clave: Región. Regionalización. Razonamiento geográfico.

INTRODUÇÃO

A associação entre regionalização e raciocínio geográfico partiu de uma investigação que tinha como pressuposto a ideia de que o conceito de região pode ser instrumentalizado para a construção de aprendizagens que mobilizam o raciocínio geográfico. Sendo essa investigação uma tese de Doutorado[2], a pergunta central mobilizou o conjunto de conhecimentos pedagógicos e do conteúdo de Geografia que subsidiam práticas de ensino que objetivam o desenvolvimento desse raciocínio. Tendo como foco o conceito de região, objetivou-se entender quais ações mentais são provocadas pelo processo de regionalização enquanto exercício didático. Tais ações mentais - diferenciar, classificar e representar – foram entendidas em suas potencialidades cognitivas. Mas seriam elas, isoladas ou em conjunto, princípios do raciocínio geográfico? Ou a regionalização é um desses princípios e precisa ser resgatada como tal? Ao refazer os passos da investigação inicial, e olhá-los sobre outra perspectiva, tentar-se-á responder a essa pergunta.

Vale lembrar que, de início, a procura por elevar o status de região no ensino foi entendida como um empreendimento que esbarrava em entraves epistemológicos e alguns preconceitos. A investigação, em alguma medida, ia na contramão de várias tendências que reforçam a importância do lugar enquanto categoria analítica que conseguiria reforçar o sentido de pertencimento do estudante e o interesse desse estudante pela Geografia. Entendeu-se, como ponto de partida para a pesquisa, que o lugar não pode ser a escolha por excelência. Em diversas escalas, a região também pode ativar situações geográficas conectadas ao cotidiano do estudante.

Essa perspectiva, de pensar em um exercício didático que se aproxime do fazer geográfico, vai de encontro ao que está posto na maior parte dos livros didáticos analisados na referida tese. Também nos documentos curriculares estimula-se (quando muito) a pensar nos critérios para as regionalizações, mas não há um incentivo para que o aluno entenda o próprio processo de regionalização. A título de exemplo, vale lembrar que os três principais modelos de regionalização do espaço mundial que aparecem nas matrizes curriculares dos livros e escolas estão desatualizados e não conseguem explicar a atual dinâmica do espaço geográfico global. Os modelos "Norte X Sul", "Centro X Periferia" e "1º, 2º e 3º mundo" são introduzidos com uma caracterização e descrição historiográfica esvaziada de sentido. Isso ocorre porque os educandos não são estimulados a pensar na lógica que precedeu a construção dos modelos. O problema não seria ensinar modelos descontextualizados e sim em esquecer-se de também ensinar que esses modelos são resultado de uma análise acurada e de procedimentos que organizam os componentes e atributos do espaço geográfico.

Em função dessa consideração, reforça-se a necessidade de ir além da descrição e caracterização de fatos e fenômenos visando superar o conhecimento fragmentado sobre o espaço utilizando um conceito que possui uma coerência funcional. Daí a importância da região. Sua atualidade e riqueza analítica precisam ser defendidas como ferramentas didáticas e analíticas de leitura do mundo. Um exercício de regionalização permite isso: a visualização e a compreensão de fenômenos de repercussão espacial em diferentes escalas por meio da mobilização de ações mentais complexas.

Essas ações mentais complexas são parte de um movimento do desenvolvimento do raciocínio geográfico. Mas esse raciocínio, porque conectado a uma ciência, é composto de princípios. É a partir dessa ideia, do pensamento de Milton Santos e de novas pesquisas, que se defende que a regionalização é um princípio do raciocínio geográfico. O artigo ancora essa defesa a partir da atualização da revisão bibliográfica da tese e do cruzamento entre perspectivas teóricas.

Região: constructo intelectual

Para a maioria dos geógrafos, a questão de a região ser uma entidade real está morta. Neste artigo, no entanto, decide-se resgatar brevemente as discussões acerca da natureza filosófica do conceito de região antes de se introduzir aspectos do seu desenvolvimento histórico.

De acordo com Grigg (1973), dos que acreditavam que a região era uma entidade real, os defensores principais foram os geógrafos russos e da Europa Oriental. Para esses, a ideia da região como um artifício ou método é caracterizada como subjetiva e ocidental.

Ainda assim, para Grigg (1973), é um engano considerar que as opiniões acerca da natureza do conceito de região sejam enquadradas na dicotomia Leste/Oeste e Capitalismo/Socialismo:

> sem dúvida, há geógrafos nos países socialistas que favorecem a opinião de que a região é um artifício em vez de uma entidade, e da mesma forma muitos geógrafos do ocidente ainda tendem a considerar as regiões em algum sentido como entidades em vez de simples resultado de um método de classificação de áreas (Grigg, 1973, p.12).

David Grigg (1973) tem uma fala que é marcada no tempo. O contexto é outro. O mundo da Guerra Fria dividiu visões de mundo e de abordagens científicas. Mas a contraposição entre o conceito como algo dado a priori e o conceito como uma criação intelectual não representa somente o antagonismo da ordem mundial bipolar. Ao longo do desenvolvimento da Geografia como ciência, a região aparecia ora com um "sistema" natural de existência independente, ora como resultado de um método ou análise científica.

Defende-se, portanto, que a região é um constructo intelectual, resultado de elaborações mentais superiores. Em função disso, o artigo apresenta uma breve evolução do termo região a partir somente do seu desenvolvimento e apropriação enquanto conceito da Geografia.

Escola francesa e a consolidação da região

Diferentemente da região natural, estudada pelos geógrafos deterministas, o paradigma possibilista estabelece uma "região geográfica". Em oposição ao determinismo ambiental, o possibilismo considera a evolução das relações entre homem e natureza que, ao longo da história, passam de uma adaptação humana e uma ação modeladora, pela qual o homem cria/molda a paisagem. Os três principais expoentes do possibilismo, e como consequência da região geográfica, são Paul Vidal de La Blache, na França, Otto Schlüter, na Alemanha e Carl Sauer, nos Estados Unidos. Aquele que mais teve destaque, no entanto, foi o francês Paul Vidal de La Blache. Da mesma forma como ocorreu na Alemanha, na França começa a se fortalecer estudos que privilegiavam o meio físico em interação com a sociedade.

Os condicionantes políticos e econômicos da França são, no entanto, diferentes daqueles encontrados na Alemanha em finais do século XIX. Tendo se tornado Estado Nacional antes que a Alemanha e experimentado revoluções burguesas mais amplas, a França já tinha no período uma classe urbana e capitalista bem consolidada. A leitura do mundo, realizada pela ciência, adquire um outro caráter para La Blache.

A presença do teor político na obra de Ratzel foi um dos pontos criticado por La Blache, que na sua concepção, servia apenas para justificar o expansionismo alemão. Um segundo ponto tratou da concepção mecanicista da relação Homem/Natureza proposta por Ratzel.

Apesar das críticas tecidas em relação ao trabalho de Ratzel, Vidal de La Blache também realiza uma pesquisa de cunho naturalista, que tem como base a relação Homem/Natureza. Mas, ao contrário da visão determinista, La Blache pensa nas condições e possibilidades resultantes desta relação. Para ele, nessa relação o Homem constrói um conhecimento acerca do meio, que é cumulativo. Ao mesmo tempo que constrói um conhecimento, o Homem cria hábitos, costumes e usos e domina novas técnicas ampliando as condições de transformação e modificação do meio natural. Os hábitos, costumes e usos particulares constituem o conceito de gênero de vida.

Partindo dessa perspectiva, caberia ao geógrafo a identificação de gêneros de vida para depois partir para generalização. Ainda que de maneira indireta, já surge a ideia de região homogênea, uma vez que o que se propõe é a diferenciação de áreas a partir da identificação de suas particularidades.

Embora não seja possível identificar uma formulação do conceito de região em La Blache, suas considerações permitiram a elaboração do conceito de região geográfica pensada a partir da inter-relação de elementos naturais com elementos de natureza histórica e econômica. A definição de região pautar-se-ia na identificação de áreas que apresentassem certa unidade entre seus elementos constituintes.

Essa acepção de região a entende como um dado concreto da realidade. Dessa maneira, cabe ao geógrafo delimitar a região identificando seus elementos constituintes para descrevê-los e interpretá-los. Nesse sentido, a região geográfica não se distanciava da região natural proposta pelos deterministas. Ou seja, a ideia de região como uma entidade palpável, com uma existência independente e passível de ser observada e estudada.

A influência da "Nova Geografia"

A Nova Geografia, fundamentada no positivismo, inaugura uma nova proposição para o conceito de região e um novo método para o processo de regionalização de áreas. A região é vista como um conjunto de áreas que tem elementos comuns entre si que os distinguem dos elementos externos a essa área.

Em alguma medida, a individualização proposta pela ideia de região geográfica já propunha uma individualização com base em identificação de elementos comuns. O que a Nova Geografia inaugura como algo totalmente novo é a forma de se identificar similaridades e diferenças. Essas similaridades e diferenças são definidas por meio de uma mensuração na qual se utilizam técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variação e a análise de agrupamento.

Se as regiões são definidas estatisticamente, pode-se dizer que não se atribui a elas nenhuma base empírica prévia. Ou seja, são os objetivos da pesquisa que norteiam os critérios a serem selecionados para uma divisão regional. Ao contrário da perspectiva adotada pela região natural e região geográfica, a região para Nova Geografia é resultado de uma criação intelectual.

Há uma gama de possibilidades para se produzir regiões de acordo com o método positivista. Duas visões merecem destaque porque nortearam, em grande medida, muitos trabalhos de regionalização no Brasil e no mundo. São grandes enfoques e não necessariamente métodos específicos. São eles a região simples e a região complexa. As regiões simples são criadas tendo como referência um único critério ou variável. (ex.: regiões de acordo com nível de renda). Já as regiões complexas são obtidas por meio da combinação de mais de um critério ou variável. Esse enfoque, segundo Correa (1986) visa as regiões homogêneas. Por região homogênea o autor se refere a uma unidade agregada de áreas, descrita pela invariabilidade de características analisadas estatisticamente. Mas a concepção de região homogênea não é assim tão defendida pelos geógrafos positivistas.

De fato, no paradigma da Nova Geografia, e o método positivista a ele associado, o método regional deixa de ser associado à diferenciação de áreas e à homogeneização que ele muitas vezes preconiza. Grigg (1973) reforça esse aspecto ao dizer que muitos geógrafos consideravam a regionalização como uma forma de classificação, mas só na década de 1960 a analogia foi elaborada formalmente, por meio da utilização de métodos estatísticos. Já muito utilizado pelas ciências biológicas, e pelos taxonomistas, os métodos estatísticos auxiliavam nos processos de classificação.

Até a década de 1960 existiam poucos textos extensos sobre estatística para uso em Geografia. Grigg (1973) destaca os trabalhos de Gregory (1963) e Guzzort e Ducan (1960). Dessa forma os geógrafos precisaram se voltar para trabalhos em outros ramos da ciência que tivessem um interesse espacial e ao mesmo tempo ecológico.

Embora a classificação não seja o único método regional com base na estatística e inspirado nas ciências naturais, Grigg (1973) reúne os princípios que guiam a regionalização como procedimento de classificação. Seriam esses os princípios:

> 1. As classificações devem ser projetadas para um fim específico; elas raramente servem igualmente bem para dois fins.
> 2. Existem diferenças de espécie entre os objetos, os objetos que diferem em espécie não se adaptam facilmente na mesma classificação.
> 3. As classificações não são absolutas; devem ser alteradas à medida que se obtenha maior conhecimento dos objetos em estudo.
> 4. A classificação de qualquer grupo de objetos deve-se basear em propriedades que sejam próprias dos objetos, segue-se então que as características diferenciais devem ser propriedades dos objetos classificados.
> 5. Quando se divide, as divisões devem ser exaustivas e as classes formadas devem excluir-se umas às outras.
> 6. Quando se divide, cada divisão deve prosseguir em cada fase e tanto quanto possível por toda a divisão com base num princípio.
> 7. A característica diferencial ou princípio da divisão deve ser importante para o fim da divisão.
> 8. As propriedades usadas para dividir ou classificar nas categorias mais altas devem ser mais importantes para o fim da divisão que as usadas nas categorias mais baixas (Grigg, 1973, p. 20).

De acordo com estes princípios, a região torna-se uma classe de área formada por diversos indivíduos similares entre si. Várias classes de área organizam-se em um sistema classificatório que podem ser concebidos de dois modos: divisão lógica e agrupamento. A divisão lógica procura diferenciações entre os lugares, enquanto o agrupamento procura regularidades. E diferenciações e regularidades são, para Grigg (1973) meios complementares de se conhecer a realidade.

Um último aspecto deve ser considerado. Para Correa (1986), na Nova Geografia não existe, como na hartshorniana, um método regional, e sim estudos nos quais as regiões formam classificações especificas. Em outras palavras, identificam-se padrões espaciais de fenômenos vistos estaticamente ou em movimento. Neste sentido, a região adquire, junto à sua inexistência como entidade concreta, o sentido de padrão espacial. A Geografia regional, por sua vez, não tem o propósito de reconhecer uma síntese, como em Vidal de Ia Blache, nem de procurar pela singularidade de cada área, como em Hartshorne.

A região na Geografia Crítica

A partir da segunda metade da década de 1960, verifica-se nos países de capitalismo avançado o agravamento das tensões sociais, originado de processos inerentes ao próprio modo de produção capitalista. Nesse contexto, uma Geografia Crítica começa a se esboçar, reelaborando métodos e formas de enxergar a organização social. Essa Geografia Crítica consegue reunir teóricos de outros paradigmas, como David Harvey e Yves Lacoste, herdeiros do paradigma positivista e determinista.

Para Correa (1986), a Geografia Crítica no Brasil é marcada no tempo por um evento: o 3º Encontro Nacional dos Geógrafos, realizado em 1978, em Fortaleza. Mas onde quer que esteja a gênese do movimento que faz surgir uma Geografia pautada no materialismo histórico e na dialética, o importante é saber que se fortalece um outro jeito de fazer e pensar Geografia.

O tema região, como não poderia deixar de ser, é retomado pela Geografia Crítica. De maneira geral, guardada as especificações e linhas de pesquisa de cada autor, o conceito de região para Geografia Crítica é bastante trabalhado numa articulação com os modos de produção.

Para Correa (1986), uma tentativa de inserir o conceito de região num quadro teórico mais amplo seria a *lei do desenvolvimento desigual e combinado*, de Trotsky. A lei do desenvolvimento desigual e combinado expressa uma das leis da dialética: a da interpenetração dos contrários. De maneira resumida esta lei diz que cada aspecto da realidade é constituído de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados, mesmo que sejam diferentes e opostos. Esta lei tem uma dimensão espacial, que se verifica através do processo de diferenciação de áreas, ou seja, de regionalização.

Neste caso, a região seria um dado concreto, ou seja, resultado da efetivação de mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos. Nessa concepção, a região se assemelha muito à concepção lablachiana. Conceitualmente, defende Correa (1986), há muitas diferenças:

> Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é única no sentido vidaliano ou hartshorniano, mas *particular,* ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte através de uma articulação que é ao mesmo tempo funcional e espacial (Correa, 1986, p. 17).

A região, na perspectiva de Correa (1986), não seria simplesmente a combinação de elementos naturais e espaciais que se manifesta de maneira espontânea no espaço. Por isso, o autor quis estabelecer um limite tão claro. A região não seria uma releitura de La Blache ou Hartshorne. A região é a realização de um processo geral, universal, em quadro territorial menor, onde se combinam o geral – o modo dominante de produção, o capitalismo, elemento uniformizador – e o particular – as determinações já efetivadas, elemento de diferenciação.

Correa (1986) pensou em dois aspectos para conectar a Lei de desenvolvimento desigual e combinado com o conceito de região. O primeiro destes aspectos se refere à gênese e à difusão do processo de regionalização, e o segundo, aos mecanismos nos quais o processo realiza-se.

A gênese da regionalização, como processo de diferenciação, vincula-se à história do homem. As sociedades "primitivas" tiveram, ao longo do tempo e do espaço, um desenvolvimento diferenciado, ou seja, processos internos de diferenciação. Alguns fenômenos externos às comunidades foram tornando-

se gerais ao longo do tempo: aparecimento da divisão social do trabalho, da propriedade de terra, dos meios e das técnicas de produção. Estes processos favoreceram a diferenciação intra e intergrupos.

Uma vez iniciada a difusão do processo de regionalização via contatos comerciais, migrações e conquistas, esta assume ritmos distintos, isto é, duração e intensidade que variam. Em determinados momentos e áreas, a regionalização dá-se com maior rapidez e profundidade: a diferenciação de áreas é aí mais notável. Simultaneamente, em outras áreas não ocorre este processo ou ele é extremamente lento.

É no modo de produção capitalista que o processo de regionalização se acentua, marcado pela simultaneidade dos processos de diferenciação e integração. A lei do desenvolvimento desigual e combinado traduz-se, então, no processo de regionalização que diferencia não só países entre si como, em cada um deles, suas partes componentes, originando regiões desigualmente desenvolvidas, mas articuladas.

A leitura de Correa (1986) não é partilhada entre todos os geógrafos críticos. Aluízio Duarte é um dos autores da Geografia Crítica que se preocupa com a atualização do conceito de região para que ele dê conta de explicar novas realidades e perspectivas de pesquisa. Para Duarte (1980), a região é "uma dimensão espacial das especificidades sociais em uma totalidade espaço-social". Para ele, a região só existe quando há uma sociedade que realmente dirige e organiza o espaço como movimento de resistência à homogeneização do capital. Dessa maneira, se não houver uma elite regional que seja capaz de frear o movimento de resistência, então não há região.

Região: espaço-momento

De acordo com essa perspectiva de Aluízio Duarte (1980), a região tenderia a desaparecer. Sendo a região o resultado de um movimento de resistência à ação local/regional do capitalismo monopolista, não faria sentido considerá-la no contexto de um capital bem mais fluído, que não se estrutura exatamente em pequenos monopólios.

Outro geógrafo que defende que o conceito de região não dá conta de explicar a organização do espaço na atualidade, é Ruy Moreira (2007). Para o autor, as formas geográficas da sociedade mudam substancialmente após a Primeira Revolução Industrial já que o processo produtivo impunha uma uniformização das áreas. Com a Segunda Revolução Industrial, esse processo torna-se global e "os meios de transporte e comunicação e poder de intervenção técnica da humanidade sobre os meios ambientes passavam a se alicerçar na tecnologia da segunda revolução industrial" (Moreira, 2007, p. 2). De acordo com Ruy Moreira, o pós-guerra imprimiu aos geógrafos uma sensação de imobilidade espacial. Em função disso, o entendimento da região como

> a forma matricial da organização do espaço terrestre e cuja característica básica é a demarcação territorial de limites rigorosamente precisos. O que os geógrafos viam na paisagem era essa forma geral e de longa duração e passaram a concebê-la como uma porção de espaço cuja unidade é dada por uma forma singular de síntese dos fenômenos físicos e humanos que a diferencia e demarca dos demais espaços regionais na superfície terrestre justamente por sua singularidade (Moreira, 2007, p. 2).

Para Ruy Moreira, a expansão do capital hegemônico em todo planeta teria eliminado as diferenciações regionais e a região é "cada vez menos a forma chave da arrumação dos espaços reais" (Moreira, 2007, p. 3). Com o desenvolvimento dos meios de transferência (transporte, comunicações

e transmissão de energia), tem lugar a mudança associada à rapidez do aumento da densidade e da escala da circulação. Daí, emerge com toda força a categoria rede:

> que então surge, articula os diferentes lugares e age como a forma nova de organização geográfica das sociedades, montando a arquitetura das conexões que dão suporte às relações avançadas da produção do mercado. É quando junto à rede se descobre a globalização (Moreira, 2007, p. 3).

Como um dos expoentes da Geografia Crítica, Milton Santos também apresentou estudos que revisitaram e questionaram a atualidade do conceito de região. No livro Metamorfoses do Espaço Habitado, escrito em 1988 e com última edição datada de 1997, parece haver uma tendência ao abandono do conceito de região. Isso porque, dos muitos enfoques associados ao conceito de região, Milton Santos advogou a ideia de que as regiões eram tratadas como espaços autossuficientes, que podiam revelar as especificidades locais e permitir análises isoladas do mundo. Mas a mundialização dos espaços impôs uma dinâmica que dificultou a realização de estudos isolados. Dessa maneira, nos novos estudos regionais:

> se deve tentar detalhar sua composição enquanto organização social, política, econômica e cultural, abordando-lhe os fatos concretos, para reconhecer como a área se insere na ordem econômica internacional, levando em conta o preexistente e o novo, para captar o elenco de causas e consequências do fenômeno (Santos, 1997, p. 17).

Nessa passagem, Milton Santos parece subverter a concepção de região enquanto categoria que busca a individualização e a síntese para lhe atribuir um valor nos estudos que lidam com a totalidade do espaço. Na análise das relações espaciais atuais, deve-se "apreender objetos e relações com um todo, e só assim estaremos perto de sermos holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade." (Santos, 1997, p. 21).

No livro Metamorfose do Espaço Habitado parece, portanto, que a região deveria adquirir um outro caráter, de apreensão da totalidade. Mas isso, seria quase o mesmo que abandonar essa categoria. Ao que tudo indica, alguns geógrafos, como Ruy Moreira, entenderam dessa maneira.

Por sorte, Milton Santos elucida essa questão anos mais tarde, no livro "A Natureza do Espaço" (2002). Ele cria um item só para discorrer sobre a universalidade atual do fenômeno região e explica que da mesma maneira que já houve um movimento que apregoou o fim do território, inclui-se também a negação da região. Mas para Santos "nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização" (Santos, 2002, p. 246). Muito embora a velocidade das transformações mundiais fez com que a configuração regional do passado desmoronasse, isso não significa que a categoria deva ser abandonada: "as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam" (Santos, 2002, p. 246).

Dessa maneira, Milton Santos (2002) defende que os geógrafos se acostumaram com a ideia de região como um subespaço longamente elaborado, uma construção estável. No mundo globalizado acelera-se o movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões. Isso, no entanto, não descaracteriza as regiões. As regiões não são definidas como tal em função de sua forma e conteúdo. O que faz a região "não é a longevidade do edifício, mas a coerência funcional, que a distingue das outras entidades, vizinhas ou não. O fato de ter vida curta não muda a definição do recorte territorial" (Santos, 2002, p. 247).

Na mesma linha, Rogério Haesbaert (2010) afirma que, mesmo que muitos ignorem a região como um "conceito-chave" da Geografia, ela se mantém firme e suas questões básicas também. Dessa maneira, o autor afirma que a pretensa unidade planetária associada à globalização estão longe de acontecer. Isto porque a região:

> enquanto espaço-momento, pode manifestar-se como um conjunto mais articulado ou integrado da leitura e/ou vivência de um grupo e não na de outro, colocando-se os sujeitos sociais, portanto, no centro da regionalização enquanto ação concreta de diferenciação do espaço" (Haesbaert, 2010, p. 196).

Dessa maneira, a continuidade do debate regional precisa colocar a regionalização como uma ação concreta, relacionada a um instrumental teórico e metodológico em constante renovação.

Regionalização: ação concreta

Roberto Lobato Correa (1986) defende a ideia de que a história do pensamento geográfico pode ser entendida por meio das suas escolas, as quais ele também chama de paradigmas, e dos métodos empregados. Os métodos são apropriados de outras ciências e, entre eles, destacam-se o positivismo e o materialismo histórico-dialético.

Ao analisar o desenvolvimento da Geografia, e sua consolidação como ciência depois de La Blache, Correa (1986) nos apresenta o método regional como um paradigma que se opunha ao Determinismo e Possibilismo:

> o método regional consiste no terceiro paradigma da Geografia, opondo-se ao determinismo ambiental e ao possibilismo. Nele, a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre homem e natureza, mas sim da integração os fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra. O método regional focaliza assim o estudo de áreas, erigindo não uma relação causal ou paisagem regional, mas sua diferenciação de *per si* como objeto da Geografia (Correa, 1986, p. 7).

Embora o método regional seja, para Correa (1986), um paradigma que se contrapõe ao Determinismo e Possibilismo, ele não tem um marco histórico definido, assim como nenhum dos demais paradigmas o tem. Ou seja, o método regional era empregado antes mesmo que da própria consolidação da Geografia. De acordo com Correa (1986), o filósofo Kant e o geógrafo Carl Ritter, respectivamente no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX, já aplicavam métodos regionais nos seus estudos.

No entanto, a Geografia do final do século XIX e início do século XX vivenciava a disputa entre as correntes determinística e possibilística não valorizando o método regional. Na primeira metade do século XX, o positivismo entendeu a regionalização como uma forma de classificação por meio da utilização de métodos estatísticos.

A partir dos anos 1940, com destaque para os Estados Unidos, a tradição dos estudos regionais volta à pauta na Geografia e tem como principal nome o geógrafo Hartshorne. Segundo Correa (1986), Hartshorne considera que a pedra de toque da Geografia é o método regional. A região não seria, para

esse geógrafo, o objeto da Geografia. Para ele, importante é o método identificar as diferenciações de área, que resultam de uma integração única de fenômenos heterogêneos. A região, para Hartshorne, não passa de uma área mostrando a sua unicidade*,* resultado de uma integração de natureza única de fenômenos heterogêneos.

Outro geógrafo estadunidense que se dedica ao estudo do método regional, como um componente de estudos da Geografia, é Derwent Whittlesey (1954). Ao examinar o conceito regional e o método de estudo regional, o autor adverte que muitos geógrafos têm tentado moldar e avivar o termo técnico "região" tentando torná-lo mais poderoso do que a apropriação não técnica. Um dos problemas, segundo Whittlesey (1954) é que não existe nenhuma outra palavra que possa exprimir, de maneira exclusiva, a ideia consubstanciada nas normas de estudo regional. Ou seja, o método regional não pode ser dissociado de uma delimitação clara do que significa o termo "região" nos estudos geográficos. Para o autor, região

> significa uma área de qualquer tamanho ao longo da qual existe uma relação de área correspondente entre os fenômenos. A área é diferenciada pela aplicação de critérios específicos ao espaço terrestre e é homogênea em termos dos critérios pelos quais é definida. Mas uma região, como a palavra é empregada aqui, é mais do que homogênea, ela possui também uma qualidade de coesão que é derivada da relação concordante de características associadas. A observação e medição dos fenômenos constituem o método regional de descoberta da ordem no espaço terrestre (Whittlesey, 1954, p.21 e 22 – tradução nossa).

Fica claro, por meio desse esforço de conceituação, que a região é mais do que a identificação de características comuns a determinadas áreas que lhe dão um caráter de homogeneidade. A região, segundo Whittlesey (1954), possui também a qualidade da coesão, quando se observa os níveis e tipos de relações entre os elementos do espaço. A "ordem" ganha destaque nessa conceituação. Ela se expressa na forma de modelos regionais que só podem ser elaborados segundo a identificação clara de algumas características, que são distribuídas dentro de limites claramente delineados. O ordenamento, portanto, é um movimento intelectual imprescindível ao método regional.

Jan Broek (1972) foi outro geógrafo estadunidense que tentou explicar a natureza da Geografia do século XX. Parte da sua produção está voltada aos estudos da Geografia Cultural e Social. Ele concebe região como "uma área homogênea em termos dos critérios específicos escolhidos para delimitá-la das outras regiões". (Broek, 1972, p. 72). Dessa maneira, ele também defende a ideia de que a delimitação de uma região se relaciona com uma escolha deliberada do geógrafo. Assim:

> a delimitação de uma região baseia-se, sempre, num juízo mental. O reconhecimento das regiões como produtos da mente contrasta agudamente com a velha noção de que as regiões existiam na natureza como fatos objetivos que a ciência, se buscasse com o devido empenho as leis da natureza, poderia descobrir com a tábua dos elementos químicos (Broek, 1972, p. 93).

O reconhecimento da região, para Broek (1972), apresenta-se como vantajosa ao superar o velho dualismo entre os estudos tópicos (Geografia Geral) e estudos regionais (Geografia Regional). Para o autor, o estudo de um campo tópico (específico) na Geografia envolve a identificação de áreas de homogeneidade, que constitui o método regional.

Embora o método regional seja comum a diferentes perspectivas analíticas, os processos e procedimentos adotados são diferentes.

> Num estudo regional, partimos da hipótese de que a área é uma região e em seguida examinamos seus componentes e conexões. À luz do conhecimento adquirido, confirmamos ou revemos os limites iniciais e interpretamos a "personalidade" da região como uma complexa associação de características. A abordagem tópica começa com uma indagação, como por exemplo: "Onde ficam os moinhos de farinha os Estados Unidos e qual a razão dessa localização? Os padrões regionais dos moinhos de farinha e de todas as outras características que parecem relevantes para o problema são então examinados e comparados. O processo é fundamentalmente analítico (Broek, 1972, p. 84).

Um dos procedimentos mais importantes destacados por Broek (1972) é o da generalização, que se relaciona não somente ao exercício de regionalização, mas à própria identidade da disciplina. Isso porque a Geografia

> generaliza, mas de formas relevantes para os seus próprios problemas. Um desses processos é agrupar fenômenos em categorias (climas, colheitas, aldeamentos, ocupações) e descobrir relações entre as várias categorias em toda a Terra ou suas partes. Por exemplo, a relação entre o clima e a vegetação está bem estabelecida. Ou, com mais cuidado, podemos afirmar que há uma ligação entre o tipo de economia e a taxa de natalidade, entre a renda per capita e a alimentação. (Broek, 1972, p. 73).

A Geografia participa, com outras ciências, do estudo e análise das relações entre aspectos da realidade. O geógrafo, porém, utiliza-se das relações funcionalmente, dividindo a terra em partes significativas. Um exemplo, dado por Broek (1972) seria a análise de mapas mundiais sobre renda per capita, consumo de calorias, uso de energia e a proporção da força de trabalho empregada na agricultura. Essa análise poderia proporcionar um ponto de partida instrutivo para as generalizações conceituais sobre as categorias de países do globo. Trata-se do emprego da regionalização também com a finalidade de instruir.

Regionalização: princípio do raciocínio geográfico

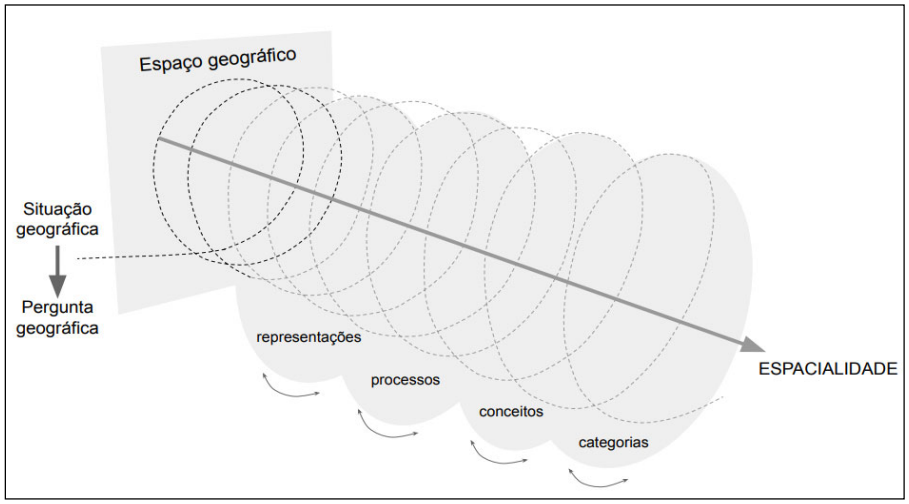
Entre os defensores que a Geografia é uma forma de pensar, destaca-se Gomes (2017). O autor defende a ideia de que a Geografia constitui como uma forma autônoma e original de estruturar o pensamento. Nesse sentido, Gomes (2017) advoga que a Geografia se baseia na estrutura posicional, nas relações e organizações do espaço. Ou seja, a Geografia ocupa-se em compreender a ordem espacial por meio da constituição de quadros geográficos que são capazes de evidenciar "conexões múltiplas pelo jogo de posições, partir da localização para pensar relações, julgar proximidades ou distância" (Gomes, 2017, p. 37).

Ritcher (2010) define o raciocínio geográfico como uma capacidade cognitiva e intelectual que permite "interpretar os elementos e fenômenos que compõem e interferem na produção do mundo, a partir da ótica espacial" (Ritcher, 2010, p. 99). Para o autor, a educação básica deveria auxiliar o desenvolvimento do raciocínio geográfico para que o estudante seja capaz de interpretar elementos do cotidiano sob uma perspectiva espacial.

Bento (2013) também utiliza o termo raciocínio geográfico para nomear o conjunto de movimentos intelectuais que dão corpo e sentido ao fazer geográfico. Para Bento (2013), o raciocínio geográfico possibilita a construção de modos de pensar a partir de lentes geográficas que tem por objetivo promover o entendimento da produção do espaço e do homem.

Castellar e Juliasz (2017) articulam pensamento espacial e raciocínio geográfico. Para as autoras, as habilidades do pensamento espacial como comparação, transição, influência e hierarquia são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Essa articulação entre pensamento espacial e raciocínio geográfico também aparece no trabalho de Castellar e De Paula (2020), mas agora com maior clareza sobre as possibilidades de associação. Neste trabalho, os autores entendem o pensamento espacial como um conteúdo procedimental, cujos fundamentos estão assentados em distintos corpos teóricos. O pensamento espacial não pode, portanto, ser limitado aos processos neurais, às trocas e conexões internas na mente e nem a ações específicas de representação gráfica do espaço. Entendendo o pensamento espacial de maneira abrangente, Castellar e De Paula (2020) defendem que os campos de conhecimento do pensamento espacial, associados ao estatuto epistemológico da Geografia, auxiliam no desenvolvimento do raciocínio geográfico, sendo este "uma forma de responder porque as coisas estão onde estão e ver que o mundo e a vida não podem ser entendidos se deixamos de aprender Geografia" (Castellar; De Paula, 2020, p. 316).

Ao selecionar os autores supracitados infere-se que as práticas de pesquisa e ensino de/em Geografia, para estimularem o raciocínio geográfico, precisam articular linguagens, estruturas de pensamento e formas próprias do fazer geográfico. Nesse sentido, emerge um modelo de raciocínio geográfico, que responde aos pressupostos considerados nesta pesquisa.



Fonte: Melilo (2023).

Figura 1. Modelo de raciocínio geográfico.

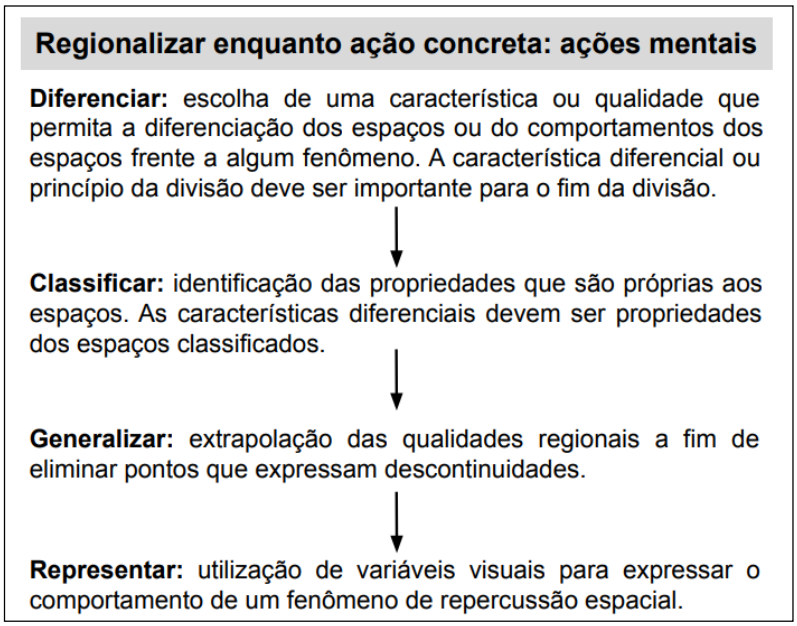
O modelo mostra que não há possibilidade de selecionar, a priori, quais são os as ações mentais que devem ser mobilizados num processo de investigação. Além disso, ele sugere uma conexão direta entre os movimentos de construção do raciocínio geográfico com o conteúdo da Geografia já que essa construção organiza elementos do conhecimento e elementos da realidade para a compreensão da espacialidade dos fenômenos e eventos. Reforça-se, portanto, que o conceito de região, precisa ser operacionalizado em articulação com outros elementos do conhecimento para que uma investigação de cunho geográfico possa acontecer.

Sônia Castellar (2019), uma das autoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3], entende que uma das maneiras de operacionalizar o raciocínio geográfico é organizá-la em princípios. A autora

toma como base o trabalho de Ruy Moreira para defender que os princípios podem subsidiar a análise de problemas, situações e fenômenos no ensino de Geografia. Os princípios são, para Moreira (2013), os elementos fundantes que permitem compreender cada uma das fases de produção do espaço.

Tomando como base o pensamento de Ruy Moreira, a BNCC (2018) aponta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir de situações geográficas (Silveira, 1999) e mobilizando os princípios raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão e ordem, que são elementos preponderantes na abordagem geográfica (Brasil, 2018).

Para defender que a regionalização é um princípio do raciocínio geográfico, buscou-se valorizar as ações entendidas como importantes para o exercício de regionalização. Entende-se, portanto, que os princípios são proposições que norteiam os estudos de uma determinada área da ciência e permitem a produção de novos conhecimentos. Selecionou-se três grandes ações mentais:



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2. Ações mentais específicas do exercício de regionalização.

De todos os movimentos apresentados no quadro, destacou-se: "diferenciar", "classificar" e "representar". As três ações intelectuais auxiliam no desenvolvimento raciocínio geográfico porque lidam diretamente com a compreensão da espacialidade do fenômeno de uma dada situação geográfica. Embora não sejam exclusivas do raciocínio geográfico, essas ações configuram um conjunto coerente de movimentos que levam à regionalização. Ademais, entendeu-se que a generalização é inerente aos processos de classificação e representação e que só necessita de tratamento individualizado quando do uso em atividades de ensino na Geografia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumiu-se, já de início, que os conceitos compõem um sistema mais amplo que possibilita a construção do raciocínio geográfico. É também por meio dos conceitos que o ensino de Geografia possibilita o desenvolvimento de habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar.

A regionalização, associada a uma intencionalidade de pesquisa e/ou ensino, pode ser entendida como um dos princípios do raciocínio geográfico. Nesse sentido, resgata-se a ideia de princípio da maneira como foi defendida por Carneiro et al (2005), entendendo-o como "um ponto de partida, uma referência de certo modo inquestionável sem a qual não se pode avançar, em ciência, com qualquer segurança" (Carneiro *et al.,* 2005).

Afirmar que a regionalização é um dos princípios do raciocínio geográfico significa, portanto, entender que o ato de regionalizar pode fornecer bases sólidas para um processo de investigação. Além disso, tratá-la como um princípio permite recuperar sua dimensão analítica e sua importância para a própria conformação da Geografia como ciência. Isso porque, os passos operacionais demandados para a criação de um mapa de regionalização são elementos de composição e síntese para interpretação geográfica. Não podem ser vistos, portanto, como meras ferramentas de organização espacial.

NOTAS

2 MELILO CARRIERI, Raquel Augusta. Regionalização: a construção de um conhecimento pedagógico doconteúdo / Raquel Augusta Melilo Carrieri. Tese defendida em 2023.
3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é o documento que estabelece as diretrizes curriculares para Educação Básica no Brasil, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC. 2018.
CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** 7ª edição. São Paulo, Ática. 1986.
DUARTE, Aloízio Duarte. Regionalização - Considerações Metodológicas. **Boletim de Geografia Teorética**. Rio. Claro, v. 10, nº 20, p. 5-32, 1980.
BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico:** uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 2013. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
BROEK, Jan O.M. **Iniciação ao estudo da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial p.160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 05 jul. 2022.
CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 20-20, 2019.
CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial p.160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 05 jul. 2022.
GOMES, Paulo Cezar da Costa. **Quadros geográficos:** uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio

de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
GRIGG, David. Regiões, modelos e classes. **Boletim Geográfico**, n.32. Rio de Janeiro, 1973.
HAESBAERT, R. **Regional-Global:** dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Etc..., espaço, tempo e crítica**. N° 1(3), Vol. 1, 1° de junho de 2007, ISSN 1981-3732.
MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2013.
SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** São Paulo, Hucitec, 1997.
RICHTER, Denis. **Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais:** a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
WHITTLESEY, Derwent. The regional concept and the regional method. In: **American Geography**; Inventory and Prospect, P.E, James, C.R. James and J.K. Wright (Eds,), Syracuse, Syracuse University Press, p. 19-70. 1974.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4186

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O PENSAMENTO DECOLONIAL

GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION: POSSIBLE PATHS FOR DECOLONIAL THINKING

GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: POSIBLES CAMINOS PARA EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

Luis Roberto Rizzi Marraccini[1]
0000-0002-3364-0376
luismarraccini@estudante.ufscar.br

Janaina Bonini[2]
0009-0008-6925-9244
janaina.bonini@unesp.br

Maria Eduarda Tozelli[3]
0009-0007-0699-181X
maria.tozelli@aluno.ufop.edu.br

1 Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Mestre em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru – SP. Doutorando em Práticas Sociais e Processos Educativos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar/São Carlos-SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3364-0376. E-mails: luis.marraccini@unesp.br – luismarraccini@estudante.ufscar.br.

2 Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Mestre em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru-SP. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6925-9244. E-mail: janaina.bonini@unesp.br.

3 Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em História na Universidade Federal de Ouro Preto. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0699-181X. Email: maria.tozelli@aluno.ufop.edu.br.

Artigo recebido em fevereiro de 2025 e aceito para publicação maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O modelo colonial imposto ao Brasil pelo processo de colonização europeu, enraizado nas estruturas sociais, em especial no contexto educacional e na produção de conhecimentos, traz impactos na educação que ainda se encontra fundamentada pelos ideais colonialistas do saber. O objetivo deste ensaio é analisar e refletir sobre as possibilidades da abordagem de uma Geografia decolonial crítica-reflexiva na educação básica. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em pesquisa bibliográfica, possibilitando a compreensão sobre questões que permeiam a educação escolar decolonial abordando as dinâmicas de poder e opressão nos espaços sociais, permitindo que estudantes compreendam criticamente como o modelo econômico dominante determina os processos de segregação socioeconômica. Por conseguinte, o ensino de Geografia decolonial na educação básica configura-se como via fundamental no contexto da valorização e reconhecimento dos saberes oriundos do Sul Global que compartilham desafios comuns.

Palavras–chave: Geografia. Educação Básica. Decolonial.

ABSTRACT: The colonial model imposed on Brazil by the European colonization process, rooted in social structures, especially in the educational context and in the production of knowledge, has impacts on education that is still based on colonialist ideals of knowledge. The aim of this essay is to analyze and reflect on the possibilities of a critical-reflexive decolonial geography approach in basic education. As a methodological approach, we opted for qualitative research, based on bibliographical research, enabling an understanding of issues that make decolonial school education possible by addressing the dynamics of power and oppression in social spaces, allowing students to critically understand how the dominant economic model determines the processes of socio-economic segregation. Teaching decolonial geography in basic education is therefore a fundamental way of valuing and recognizing knowledge from the Global South that shares common challenges.

Keywords: Geography. Basic Education. Decolonial.

RESUMEN: El modelo colonial impuesto a Brasil por el proceso de colonización europeus , arraigado en las estructuras sociales, especialmente en el contexto educativo y en la producción de conocimiento, tiene impactos en la educación que todavía se basa en ideales colonialistas del conocimiento. El objetivo de este ensayo es analizar y reflexionar sobre las posibilidades de un enfoque geográfico decolonial crítico-reflexivo en la educación básica. Como abordaje metodológico, optamos por una investigación cualitativa, basada en la investigación bibliográfica, posibilitando la comprensión de cuestiones que hacen permean la educación escolar decolonial al abordar las dinámicas de poder y opresión en los espacios sociales, permitiendo que los estudiantes comprendan críticamente cómo el modelo económico dominante determina los procesos de segregación socioeconómica. La enseñanza de la geografía decolonial en la educación básica es, por tanto, una forma fundamental de valorar y reconocer los saberes del Sur Global que comparten desafíos comunes.

Palabras clave: Geografía. Educación Básica. Decolonial.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização sofrido pelos países da América, especialmente os países Latino-americanos, continuam marcantes e concretizados nas sociedades principalmente em seus modos de ser e nas estruturas de poder. Questões como preconceito, desigualdades sociais, o patriarcalismo, bem como a latente imposição de ideais neoliberais são evidencias que permanecem enraizados nas sociedades cuja materialidade e a subjetividade foram sendo gradativamente construídas pelo modelo eurocêntrico desde o período colonial. Para Ferreira (2023, p. 5),

> O termo "Colonial" refere-se ao que se relaciona a uma colônia ou ao colonialismo. Há assim as derivações colonialidade e colonialismo. O colonialismo representa o período histórico em que nações europeias expandiram seu domínio sobre territórios em diferentes partes do mundo, impondo suas normas, valores e sistemas de exploração, com o objetivo de expandir sua influência, extrair recursos e exercer poder (Ferreira, 2023, p. 5).

Dessa forma, desde a colonização, as relações sociais, econômicas e de poder na América-latina sempre foram pautadas e legitimadas por meio de uma lógica racista e discriminatória, culminando portanto, com um incessante modelo reprodutor da segregação excludente, concretizado no contexto histórico da formação social desses países. No caso do Brasil, de forma contraditória, surge o discurso da democracia racial, o qual, passou a fazer parte da cultura brasileira cuja sociedade, no contexto do senso comum, o incorporou, culminando como o não reconhecimento por exemplo, da essencialidade dos valores afrodescendentes e dos povos indígenas (Marcheri; Álvares, 2015).

A escola, como um espaço social permeado pela interculturalidade, possibilita a valorização de singularidades sociais e culturais dos/as estudantes, bem como de sua comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, a Geografia como componente curricular escolar, preocupada com estudo do espaço e suas características, deve contrapor-se às políticas neoliberais promotoras de invisibilidade social das classes oprimidas.

> Uma opção descolonial de saberes que propõe um olhar para além do que é difundido tradicionalmente como válido que busca dar visibilidade aqueles que foram invisibilizados e vistos como incapazes de produzir conhecimento (Maia; Melo, 2020, p. 239).

Assim, o componente curricular Geografia, por meio dos seus conceitos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, oportuniza o despertar da curiosidade dos/as estudantes sobre as especificidades do lugar onde a comunidade está inserida possibilitando que alunos/as desenvolvam a consciência crítica por meio de novos paradigmas tendo como diretrizes os princípios decoloniais. Buscamos neste artigo, analisar as possibilidades da abordagem de uma Geografia decolonial crítica-reflexiva na educação básica.

O cotidiano escolar, como espaço intercultural possibilita ao ensino de Geografia, por meio de seus conceitos, dinamizar a compreensão dos processos coloniais que concorrem para a visibilidade social da comunidade, a qual possui no seu âmago, um diverso legado de valores. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica onde dividimos o presente ensaio em dois tópicos: o primeiro tópico contextualiza o contexto

escolar e sua interculturalidade que por meio dos textos de autores/as como Candau (2008, 2016, 2024), Dussel (2016), Freire (1987, 2020) e Gomes (2019), abarca uma diversa relação de culturas, costumes e valores sociais presentes na cotidianidade de convívio e inter-relações. No segundo tópico contextualizamos a Geografia sob a ótica de um componente curricular escolar cujos conceitos são fundamentais para a compreensão das perspectivas de ideais decoloniais no espaço geográfico nas palavras de Callai (2001, 2011), Cavalcanti (2010, 2012), Quijano (2005, 2007, 2010) e Santos (1999). Assim sendo, o pensamento decolonial aparece como uma forma fundamental e necessária de promoção de uma política de visibilidade social, possibilitando a contribuição de desenvolvimento de valores que dinamize o desenvolvimento de um pensamento mais crítico-reflexivo dos/as estudantes em relação aos processos neoliberais de domínio econômico e social nas sociedades do Sul-global.

A ESCOLA E A INTERCULTURALIDADE

O ambiente escolar, como lugar onde se descortinam as ações e convívio com as diferenças, é constituído de uma multiplicidade de culturas e simbolismos característicos das diversidades dos sujeitos que ali convivem e se manifestam. Assim, a promoção de uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas na escola, as quais são concebidas no seu cotidiano, no sentido de que estas consigam englobar e acolher tais diferenças demanda trabalhar as complexidades decorrentes da interculturalidade propondo desafios não só a escola, mas também aos/às docentes e estudantes na atualidade. Para Gomes (2019, p. 65) "a [...] diversidade é fundamental para compreender a interculturalidade, observando situações de diferença e desigualdade de gênero, de classe social, de raça, de espécie presentes na sociedade e sua complexidade."

A escola representa um ambiente no qual se desvelam conflitos e relações de poder, comprovando a presença de processos de opressão decorrentes da ideologia colonial eurocêntrica rotineiramente evidenciados por condições de inferioridade, carregada de estereótipos, preconceitos e racismos. Nesse processo, é notável a desumanização do/a outro/a, possibilitando a constatação de que, na sociedade ou mais precisamente na escola, ele é sistematicamente instituído por modelos de domínio colonialista e de opressão. Para Quijano (2007), o colonialismo está relacionado a um contexto estrutural de exprime a ideia de dominação e exploração de uma determinada sociedade sobre outra, concretizada por meio de uma supremacia territorial.

> as abordagens curriculares multiculturais e interculturais críticas problematizam os currículos baseados em perspectivas hegemônicas em detrimento da valorização dos saberes nativos dos grupos subalternizados. É importante ressaltar que tais perspectivas no currículo têm contribuído para o desafio de saberes que são de fato produzidos por grupos culturais hegemônicos, atravessados por valores eurocêntricos (Candau; Ivenicki, 2024, p. 5).

Desse modo, o debate relacionado às questões que exprimem o modelo pedagógico cuja colonialidade se faz presente, o/a educador/a assume a relevância acerca da observação e análise das questões que permeiam as relações interculturais, trazendo ao foco dessas reflexões, a escola como modelo de resistência ao pensamento colonialista ao adotar, por meio do ensino e aprendizagem, uma postura mais crítica em relação à colonialidade de forma a contribuir para a concretização e multiplicação de ideais de cunho decoloniais no ambiente escolar. Candau (2016, p. 14) explica que

> Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio "olhar" do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (Candau, 2016, p. 14).

A interculturalidade, mediada pelos/as docentes por meio de ações pedagógicas contextualizadas, possibilita a compreensão de uma ideia de que várias culturas, de alguma forma, estão interagindo entre si. O ambiente escolar não deve ser um local de promoção de aversão e desigualdade em relação aos semelhantes, ou seja, em sua estrutura não deve haver espaço para o preconceito e a exclusão e sim um ambiente permeado pelos diálogos interculturais.

> O diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante [...] que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas (Dussel, 2016, p. 63-64).

Nesse sentido, os/as estudantes precisam perceber a escola como um ambiente de convivência harmoniosa, tolerante e inclusiva onde prevaleça um convívio que promova o respeito e compreensão das diferenças. Dessa forma, os processos relacionados a um ambiente escolar verdadeiramente democrático e inclusivo necessita estar vinculado substancialmente na relação ensino e aprendizagem. Para Baptista (2024, p. 2) "O conceito de interculturalidade refere-se à promoção de interações e trocas entre pessoas de diversas culturas, fortalecendo a identidade social e valorizando as diferenças culturais" pois, a escola permeada pela interculturalidade promove a valorização do/a outro/a por meio do diálogo entre os/as pares, ela não silencia nem oprime as diferenças, mas sim promove os direitos humanos e o reconhecimento do outro e de suas subjetividades.

> Ninguém se constitui como ser humano individualmente; ao contrário, é somente a partir do encontro intersubjetivo de consciências que, a partir do mundo consciente, engendramos práticas que subjetivam e objetivam nossa forma de sermos-com-outrem-ao-mundo, através da comunicação dialógica (Tafuri; Gonçalves Junior, 2017, p. 44).

No entrelace destas percepções, surge a consciência do caráter intercultural da escola. Somos instigados a compreender que é nesse contexto que esta pesquisa está situada, pretendendo promover uma análise acerca das relações existentes entre a educação escolar e a interculturalidade. Candau (2016), demonstra ser fundamental a abordagem das questões relacionadas ao contexto intercultural como ferramenta estratégica para o fortalecimento da conexão social, diminuindo possíveis conflitos de modo a integrar os diferentes grupos que se encontram pela cultura dominante, muitas vezes marginalizados. Nessa perspectiva, a autora demonstra a necessidade da valorização da interculturalidade na educação, como forma de reconhecimento do/a o outro/a por meio do diálogo entre os diferentes grupos socioculturais numa perspectiva da negociação cultural, Candau, (2008). Assim, a função da educação escolar e os desafios nela presente, constituem-se na promoção de processos educativos relacionados e contextualizados numa perspectiva verdadeiramente intercultural. A escola como ambiente de relações interculturais, possibilita que o ensino de Geografia, acolha as diferenças de forma a abraçar o/a outro/a, por meio de valores e respeito.

A educação escolar com propostas pedagógicas permeadas por ações relacionadas a interculturalidade e decolonialidade surge como possibilidade para o desenvolvimento de ações que visem valorizar relações de aceitação e respeito entre as diversidades presentes no ambiente escolar, possibilitando dessa maneira, a valorização e preservação das múltiplas identidades culturais, de forma a promover a troca de experiências entre os sujeitos, e consequentemente buscar o enriquecimento cultural mútuo. Assim, uma educação numa perspectiva intercultural demanda uma reflexão crítica em relação aos processos educativos e pedagógicos para que o aprendizado seja compreendido por meio de aspectos presentes na vida cotidiana e suas peculiaridades.

> A perspectiva decolonial pode ajudar a desafiar a essencialização das identidades presentes em algumas experiências [...]. Ao ter o conceito de identidade no centro de suas perspectivas, uma perspectiva [...] decolonial pode oferecer insights preciosos para trabalhar a construção de identidades abertas à diversidade cultural em ambientes educacionais (Candau; Ivenicki, 2024, p. 7).

A educação, em especial a escolar, precisa estar alicerçada em premissas que se baseiam em princípios de respeito, reciprocidade e tolerância nas relações cotidianas, onde os/as docentes e as políticas educacionais em seus vários níveis e hierarquias constituem-se como peças-chave para o avanço nos processos de conscientização sobre o respeito às diferenças interculturais presentes na sociedade.

É fundamental compreender que, nem sempre no simples convívio entre pessoas de culturas diferentes ocorra uma interculturalidade e sim nesse contexto, possa ocorrer um movimento contrário culminando com atos de preconceito e racismo. Dessa forma, cabe à escola desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a concretização de ações de inclusão e busca pela valorização das diversidades culturais presentes no ambiente escolar, fazendo da escola um ambiente desafiador para as questões interculturais na medida em que ao descortinar os caminhos para a valorização da diversidade, ela passe a considerar a construção de uma educação que esteja verdadeiramente direcionada não só para determinados grupos sociais, mas sim para uma educação que envolva, respeite, inclua e valorize em seu contexto, diferentes povos, culturas, etnias, raças, ideologias, crenças etc.

PENSAMENTO DECOLONIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia no cotidiano escolar deve buscar, por meio de seus conceitos a promoção de um ensino inovador que possibilite contemplar questões voltadas para uma educação decolonial de forma a promover o desenvolvimento de premissas fundamentais para a compreensão dos processos ligados aos contextos socioeconômicos de dominação e opressão gerados pelo modelo capitalista neoliberal vigente em nossa sociedade. Para Callai (2001, p. 134):

> a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído [...] a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma "visão espacial", são por primazia uma ciência formativa, instrumentalizadora para que o aluno exerça de fato a sua cidadania (Callai, 2001, p. 134).

Ao inserirmos o componente curricular Geografia no debate acerca do pensamento decolonial, tendo em vista que ela se constitui como parte integrante do currículo obrigatório na educação

básica, pode então, ser utilizada como uma ferramenta de transversalidade para a compreensão das especificidades socioespaciais que, no geral, envolvem o debate sobre os processos de ocupação e modificação dos espaços que ocorrem de acordo com os interesses de uma classe dominante, bem como no combate a colonialidade, e na edificação de uma educação que possibilite ao/à aluno/a o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador. Para o Currículo Paulista

> o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável (São Paulo, 2019, p. 401).

Os/As Docentes de Geografia precisam estar atentos/as, no que diz respeito as suas práticas pedagógicas, em especial no contexto das questões que permeiam o desenvolvimento de temáticas relacionadas ao pensamento decolonial numa perspectiva da busca por conhecimentos acerca das configurações geoespaciais do mundo contemporâneo, em especial a realidade de vida de cada aluno/a servindo como uma ponte para a compreensão de características espaciais, ou seja, as dinâmicas econômicas, sociais e políticas existentes na sociedade. Para Callai (2011) a Geografia como componente curricular, constitui-se como uma ferramenta de compreensão crítica de mundo sendo capaz de tornar os/as estudantes em verdadeiros/as atores/as sociais mais participativos/as e conhecedores/as das questões sociais contemporâneas.

A colonialidade do poder, conforme explica Quijano (2005), é estabelecida na trajetória da constituição da América e do capitalismo moderno, de modo que reflita a produção de conhecimento euro-ocidental estabelecido enquanto hegemônico na América-Latina.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2010, p. 73).

A Geografia ao falar do mundo por meio de suas técnicas e conceitos, num discurso decolonial, possibilita a ampliação da noção e compreensão sobre as complexidades existentes no espaço geográfico no qual, ocorrem as relações sociais, econômicas, culturais e até mesmo naturais de dominação e opressão que o edificam, o caracterizam, e por fim, são influenciadas pelas relações de poder que nele se disseminam. Assim, a contribuição dos conceitos da Geografia trabalhados em sala de aula, deve ser suleadora[4] para a construção dos saberes sobre uma interpretação de mundo mais crítica, possibilitando que o/a estudante conheça sua posição e ação no mundo. Segundo Cavalcanti (2012, p. 45)

> No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Estudar o espaço geográfico como sendo uma estrutura que, permeada por dinâmicas e peculiaridades permite, por meio de um ensino geográfico crítico não só compreender seus elementos geoespaciais e sua organização, seus elementos, mas também os lugares que determinados indivíduos e/ou grupos sociais ocupam, além das relações vivenciadas, que permitem preservar trajetórias sociais e espaciais muitas vezes moldadas pelas relações de poder.

> Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação (São Paulo, 2020, p. 407).

Um ensino de Geografia caracterizado por um pensamento emancipatório e libertador traz possibilidades para a crítica ao modelo de pensamento eurocêntrico que, ao longo de séculos foi estabelecido de forma violenta pelo processo de colonização, fazendo com que a escola se concretize como uma ponte de ligação de um repertório de resistência e luta contra o imperialismo atual em especial, "nas camadas mais oprimidas da sociedade, pois, não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão (Freire, 1987, p. 23)."

A violência da colonialidade e da dominação epistemológica eurocêntrica no processo de colonização do Sul Global buscou sistematicamente a tentativa de uma espécie de extermínio dos saberes e epistemes dos povos originários colonizados, culminando até mesmo com um processo de branqueamento dessas culturas, por meio de um modelo de negação de seus costumes e modos de vida. "Os múltiplos imperialismos colocaram em prática a dominação da Natureza. Esse pensamento está no ponto de partida de violentos processos que se expandiram pelo planeta – e que ainda perduram" Acosta (2016, p. 105).

Desse modo, a questão relacionada a colonialidade do poder, que, segundo Quijano (2005), encontra-se concretizada nos processos de constituição da América e do capitalismo contemporâneo, refletindo os modos de produção de conhecimento ocidental e eurocêntrico instituído de forma hegemônica no âmbito da América-Latina.

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 133).

Por meio de uma educação crítica e libertadora, bem como mediante o fortalecimento de diversas escalas do pensamento decolonial e aparecimento de novas teorias que buscavam promover o rompimento com o modelo eurocêntrico epistemológico, vislumbra-se possibilidades de combate e resistência a um processo que ao longo de vários séculos legitimou ideologias excludentes e nefastas do processo de colonização, as quais naturalizaram os processos de opressão e dominação de sociedades sobre outras sociedades, em especial partindo de diferenças étnico-raciais, uma vez que edificadas e que muitas vezes constituíam-se como modelo e justificativa para a implantação de um processo civilizatório violento e opressor. Para Araújo (2020, p. 92)

> O pensamento decolonial parte do princípio de que é preciso que os países secularmente localizados à margem dos sistemas social e econômico global, ex-colônias principalmente, resgatem, para si, o protagonismo e o poder sobre sua produção cultural, intelectual, econômica, política e identitária. Os conhecimentos prescritos e ensinados nas escolas fazem parte deste movimento de colonialidade/decolonialidade, por conterem, em seu interior, a secularidade das visões de mundo dominantes geográfica e historicamente (Araújo, 2020, p. 92).

Por consequência, o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial constitui-se de uma ação que vai muito além de uma pedagogia transgressora, ela renova o fazer pedagógico de forma mais independente pois, segundo Walsh (2009, p. 63) "ela se constrói de várias maneiras no interior das lutas, como uma necessidade crítica de sustentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar".

Para Catherine Walsh (2009), a "Interculturalidade Crítica", constitui-se de um conceito que, permeado por ideais de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, presentes no interior dos movimentos sociais, em especial nos movimentos indígenas sul-americanos, busca em seu horizonte a formação de um pensamento voltado aos ideais decoloniais.

Cabe, portanto ao ensino de Geografia e seus conceitos, a promoção de processos didáticos pedagógicos no contexto escolar que, possibilitem o ensino e compreensão das características dos modelos de dominação eurocêntricos de forma a amplificar a resistência e enfrentamento a tais modelos, de forma a combatê-los, principalmente com o auxílio de leituras críticas de mundo, bem como por meio de representações que valorizem as especificidades socioculturais de cada sociedade, além das relações étnico-raciais fortalecendo assim, a representatividade dos movimentos decoloniais na atualidade.

> Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (Cavalcanti, 2010, p. 3).

Outra questão a ser considerada no contexto educacional, mais precisamente no ensino de Geografia da África foi a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 a qual consistia numa fundamental medida de cunho afirmativo que possibilitou a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afrobrasileira na educação básica, tanto nos estabelecimentos de ensino público quanto de ensino particulares. Vale a pena salientar que posteriormente foi substituída e acrescida em 10 de março de 2008 pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), a qual passou a determinar não só a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas, mas também das indígenas.

Nesses contornos é que a Geografia deixa de ser considerada aquele componente curricular enfadonho[5] assumindo, por meio de seus conceitos, em especial a cartografia decolonial, uma função de componente curricular escolar crítico, passando a adquirir proporções de relevância na medida em que se consolida como ferramenta de análise e compreensão das relações socioespaciais, onde os mapas, nesse novo modelo de cartografia, apresentam-se como um instrumento diferenciado de representação espacial na medida em que permite a associação de uma maneira mais estética às relações de poder, como elas se desenrolam sobre o espaço, e suas consequências. Castellar (2017, p. 215) explica que

> Ao entender a cartografia escolar como uma metodologia de ensinar geografia estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos (Castellar, 2017, p. 215).

Dessa forma, o ensino de Geografia como expressão artística por meio da cartografia permite que ao/à aluno/a perceber de forma mais complexa e contextualizada os processos de decolonialidade, bem como as lutas e resistências decorrentes dela, onde, partindo de um conjunto de premissas e significados compreender diferentes questões que possibilitam uma interpretação, referenciamento e representação dos elementos presentes na obra, em especial o sentido de crítica ao eurocentrismo presentes no contexto das representações de mundo, bem como pelos modelos culturais impostos pela colonialidade.

> a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da Educação multi/intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes, numa perspectiva contra hegemônica (Candau; Ivenicki, 2024, p. 7).

A Geografia por meio de seus conceitos e principalmente, mediada por práticas pedagógicas mais inovadoras no contexto escolar, cujos ensinamentos sobre as lutas políticas decoloniais, passa a constitui-se num componente curricular de resistência, contribuindo ativamente para a luta contra o racismo, a opressão e a discriminação cuja resistência política deve emergir ativamente nas aulas de Geografia, pois ao contextualizar as lutas sociais, ela manifesta nos/as estudantes um outro olhar para as questões sociais e raciais em especial no contexto do Sul Global e suas epstemologias. Para Gomes (2012, p. 51) [...] as Epistemologias do Sul pretendem ser uma via alternativa a um modelo epistemológico que esteve sempre a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas.

Considera-se a adoção de práticas pedagógicas no ensino de Geografia que estejam ligadas a ferramentas tecnológicas de informação para que abordem por exemplo, conteúdos sobre América e África principalmente com uso adequado de imagens (fotos e vídeos) desses continentes, suas geografias e sociedades, ou seja [...] considerar que as imagens, inclusive os mapas [...], são representações do real, são maneiras de apresentar o real, com toda a carga de subjetividade inerente ao ato de representar Cavalcanti (2010, p.10). Dessa maneira, as imagens constituem-se de valiosos recursos didáticos para o ensino da Geografia em sala de aula na medida em que apresentam propriedades audiovisuais que potencializam os processos de ensino e aprendizagem sobre os processos de ocupação e produção do espaço dessas regiões de modo a fazer com que o/a estudante se posicione criticamente em relação às questões socioeconômicas que flagelam tanto o continente americano quanto o africano.

> os meios tecnológicos de informação digitalizada e do espaço eletrônico que tornam possível a globalização do capital podem ser usados e têm sido usados por movimentos contra hegemônicos, dos movimentos operários aos movimentos ecológicos, dos movimentos dos povos indígenas aos movimentos feministas (Santos, 1999, p. 58).

Vale a pena salientar que a escola, numa realidade permeada pelas tecnologias e globalização, possui como princípio fundamental, gerar condições para que os/as alunos/as se integrem aos processos de ampliação e promoção de conhecimento por meio de uma visão mais crítica de mundo.

A Geografia escolar diante de um panorama que tenha como foco as questões sociais, contribui por meio da ação pedagógica, ou seja , como componente curricular com a análise e entendimento dos fenômenos espaciais, em especial os de ordem econômica e social, primando pela compreensão das relações que permeiam as transformações dos espaços com foco em uma sociedade dinamizada pelas ações do capitalismo e da globalização perversa, que para (Santos, 2003), é um processo imposto e determinado por meio da dominação do capital e dos meios de informação, que disseminam a economia polarizando a sociedade tornando-se atores hegemônicos, promovendo uma disputa desigual, que determina a formação das desigualdades sociais em especial a pobreza para os excluídos, uma vez que cada vez mais o enfraquecimento político dos Estados, passa a permitir o avanço da polarização político-ideológica, do totalitarismo e dos processos neoliberais de dominação econômica e social.

Propondo uma abordagem crítica das sociedades e suas características, a Geografia como ciência que analisa e compreende o espaço geográfico e as relações sociais nele presentes, no contexto escolar vê-se interligada com as questões socioeconômicas, as quais, pautadas nas articulações com o capital e sua influência nos territórios torna-se responsável pelo ensino e aprendizagem sobre a manutenção da dominação socioeconômica e dos processos opressores, tendo como premissa um outro mundo como possibilidade, emergindo como proposta de oposição ao modelo capitalista neoliberal de exploração econômica e de desenvolvimento, buscando apoiar-se nos saberes latino-americanos, cujos movimentos sociais, promovem a resistência e contraposição a partir de um modelo revolucionário baseado nas "vozes dos povos do sul".

> Nesse sentido, a opressão não é um destino, mas é historicamente construída, ainda que essa dimensão seja encoberta sob o manto do fatalismo, do 'foi Deus que quis'. Problematizar essa realidade, desmascarar os mecanismos da subalternização só é possível através de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores (Leite *et al,* 2019, p. 10).

Perante o exposto, o ensino de Geografia por meio de uma postura didática inspirada da decolonialidade traz possibilidades da construção de uma outra concepção de visão de mundo ,mais crítica ou seja, uma relação que se naturaliza e externaliza, possibilitando ao/à aluno/a compreender o modo de pensamento e ação das comunidades tradicionais e seu respeito pela valorização cultural, bem como e sua interdependência harmônica de forma a garantir sua existência das futuras gerações por meio de práticas e memórias.

CONSIDERAÇÕES

Identificou-se que o ensino de Geografia no contexto escolar, por meio de seus principais conceitos, possui como legado fundamental papel na edificação de visões de mundo decoloniais e libertadoras que orientem estudantes a enxergar de forma crítica sua relação, percepção e posicionamento no mundo. Posto isto, é categórico que a Geografia encontra desafios incisivos no contexto escolar enquanto instrumento de ensino, a qual não apenas age como agente de transmissão de conceitos, mas como possibilita agregar conhecimentos, os quais são imprescindíveis para inserção dos estudantes no mundo globalizado, em especial em seus espaços cotidianos de socialização.

Os processos de ensino e aprendizagem de Geografia contextualizados a partir do trabalho decolonial possibilita aos educandos a formação de um pensamento crítico e reflexivo por meio de seus conceitos como a cartografia, a qual se utiliza de imagens e mapas imagens possui um grande

potencial para a desconstrução de estereótipos e deturpações ideológicas colonialistas que persistem em assombrar sobre os continentes ancestrais do Sul Global. Portanto, o ensino crítico de Geografia sobre os processos de dominação por meio do pensamento colonial imposto historicamente em nossa sociedade fortalece o sentimento de resistência aos modelos vigentes de opressão possibilita aos estudantes a ressignificação quanto sua participação ativa na busca pela igualdade social.

No contexto das práticas pedagógicas que possibilitem sair do tradicional ensino conservador e bancário, a Geografia escolar se consolida como componente curricular que, por meio de seus conceitos, encontra-se permeada por novas concepções de mundo, onde o ensino e aprendizagem ocorrem na medida em que se oportuniza desmistificar a arrogância de um ensino tecnocrata e assim, adotar como modelo a consciência decolonial num processo de desvelamento das opressões do modelo econômico vigente em nossa sociedade.

A busca por um pensamento decolonial por meio do ensino e aprendizagem no contexto escolar possibilita ao/à aluno/a construção de um pensamento de empoderamento e resiliência conduzindo-os/as a atuarem de forma protagonista na reconstrução de suas realidades tornando suas vivências de mundo melhores além de um espaço cotidiano que possa respeitar e tolerar as diferenças na sociedade. O pensamento decolonial concretiza-se como resistência e enfrentamento contra a dominação colonial opressora e desmoralizante reinante em nossa sociedade, em especial na luta contra os preconceitos e racismos que insistem em degradar as sociedades humanas e o meio ambiente.

Em conclusões, a decolonialidade constitui-se como um conjunto de singularidades ideológicas e culturais que, aliadas ao ensino e aprendizagem de Geografia no contexto escolar, fortalecem e intensificam a busca pela preservação e o respeito ao meio ambiente, bem como por uma sociedade mais justa e igualitária, na luta contra qualquer tipo de abominação e humilhação que porventura possa agredir as realidades de vida das minorias oprimidas.

NOTAS

4 Expressão utilizada por Paulo Freire (2020), em sua obra "Pedagogia da Esperança", no sentido de substituir o termo "norteador" e assim valorizar tal perspectiva partindo da construção dos conhecimentos dos povos do sul.

5 Terminologia utilizada por Yves Lacoste no livro: A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra (1988), para designar a Geografia como uma disciplina monótona e cansativa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

ARAÚJO, G. C. C. de. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 91-102, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694/pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BAPTISTA, M. M. A importância da interculturalidade nas bibliotecas universitárias: reflexões e perspectivas. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 29, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eb/a/kjjXhGW3qYJKQg3LN8DyqCS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Brasília: 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.
BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.
CALLAI, H. C. A. Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, São Paulo, 2001.
CALLAI, H. C. A. Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Revista Virtual** - geografia, cultura y educación, [*s. l.*], n. 1, p. 129-139, 2011.
CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455. Acesso em: 20 abr. 2025.
CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, e0244311, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000100205&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2025.
CAVALCANTI, L. de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.**Anais[...].** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010.
CAVALCANTI, L. S. de. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e estado**, 2016. 31(1), 51-73. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=isso. Acesso em 18 abr. 2025.
FERREIRA, T. da S. **Decolonialidade e educação**: Repensando as relações de poder no ambiente escolar. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
GOMES, F. de M. As epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, [*s. l.*], v. 4, n. 2, p. 39-54, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/5215908/as_epistemologias_do_sul_de_boaventura_de_sousa_santos_por_um_resgate_do_sul_global. Acesso em: 18 abr. 2025.
LACOSTE, Y. **A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
LEITE, L. H. A. *et al*. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2025.
MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 231-242, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132. Acesso em: 15 maio 2025.
MARCHERI, Pedro Lima; ÁLVARES, Silvio Carlos. A epistemologia do racismo no Brasil. **RIL Brasília**, ano 52, n. 208, out. dez. p. 149-166, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In:* CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Disponível em: https://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B., MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-117.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista:** Etapa Ensino Médio. 2020. p.1. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/. Acesso em: 18 fev. 2025.

TAFURI, D. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 40-49, abr. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102017000100040&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2025.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4187

O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULOS DOS ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE

THE GEOGRAPHY CURRICULAR COMPONENT IN ELEMENTARY EDUCATION: CURRICULA OF THE STATES OF THE NORTHEAST REGION

EL COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: CURRÍCULOS DE LOS ESTADOS DE LA REGIÓN NORESTE

Mugiany Oliveira Brito Portela[1]
0000-0001-5645-2303
mugianyp@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2017). Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5645-2303. E-mail: mugianyp@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar como os currículos da região Nordeste construíram a proposta para o ensino do componente curricular Geografia no Ensino Fundamental. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de identificar os autores que fundamentam teoricamente o componente curricular Geografia, nos currículos dos estados da região Nordeste. Constatou-se que a Bahia, o Maranhão, o Rio Grande do Norte e o Piauí consultaram empresas e/ou fundações para a escrita dos seus currículos, além da UNDIME e INCME, secretarias estaduais, professores da rede e colaboradores de universidades e institutos. Os principais autores consultados como referência para o texto de geografia nos nove documentos, foram: Helena Copetti Callai, Antonio Carlos Castrogiovanni, Lana de Souza Cavalcanti e Rafael Straforini. No que se refere à autonomia dos currículos em relação à BNCC, há estados que conseguem avançar em suas propostas para o ensino de Geografia e outros se apropriaram quase que exclusivamente da BNCC para definirem como será encaminhado o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Nordeste.

ABSTRACT: This article aims to analyze how the curricula of the Northeast region of Brazil developed their proposals for teaching the subject Geography in Elementary Education. To this end, the methodology used was bibliographic and documentary research, in order to identify the authors who provides the theoretical foundation for the Geography component in the curricula of the Northeastern states. It was found that Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte, and Piauí consulted companies and/or foundations for the writing of their curricula, in addition to UNDIME and INCME, state departments of education, public school teachers, and collaborators from universities and institutes. The main authors referenced for the Geography content in the nine documents were: Helena Copetti Callai, Antonio Carlos Castrogiovanni, Lana de Souza Cavalcanti, and Rafael Straforini. Regarding the autonomy of the curricula in relation to the BNCC, some states managed to advance in their proposals for Geography teaching, while others relied almost exclusively on the BNCC to define how the teaching-learning process would be conducted.

Keyworks: Curriculum. Geography. Northeast.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los currículos de la región Nordeste de Brasil construyeron sus propuestas para la enseñanza del componente curricular de Geografía en la Educación Primaria. Para ello, se utilizó como metodología la investigación bibliográfica y documental, con el fin de identificar a los autores que fundamentaron teóricamente el componente curricular de Geografía en los currículos de los estados del Nordeste. Se constató que Bahía, Maranhão, Rio Grande do Norte y Piauí consultaron empresas y/o fundaciones para la redacción de sus currículos, además de la UNDIME y la INCME, secretarías estatales de educación, profesores de la red pública y colaboradores de universidades e institutos. Los principales autores consultados como referencia para el texto de Geografía en los nueve documentos fueron: Helena Copetti Callai, Antonio Carlos Castrogiovanni, Lana de Souza Cavalcanti y Rafael Straforini. En lo que respecta a la autonomía de los currículos con relación a la BNCC, hay estados que lograron avanzar en sus propuestas para la enseñanza de la Geografía, mientras que otros se apropiaron casi exclusivamente de la BNCC para definir cómo se desarrollaría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Currículos. Geografía. Noreste.

INTRODUÇÃO

Os currículos dos estados se constituem em documentos que fundamentam as Secretarias de Educação no que concerne ao direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, dado que incidem na construção curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Consequentemente, significa que as escolas nos âmbitos estadual, municipal, privado e filantrópico, localizadas no seu respectivo estado, precisam realizar a leitura e análise dos currículos estaduais a fim de adequá-los e implementá-los à realidade posta em cada escola. Tal prerrogativa parte do amparo legal instituído pela LDB (Brasil, 1996), DCN (Brasil, 2013) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC é um orientador curricular, ou seja, um documento que apresenta uma proposta geral que deverá ser contemplada nos currículos dos Estados, e estes, por sua vez, têm que adequar a proposta às necessidades educacionais (pedagógicas, indicadores relativos ao sucesso escolar...) e acrescentar as particularidades relativas à parte diversificada compreendida pelas características regionais e culturais, no intuito de atribuir originalidade ao documento e, nessa compreensão, uma identidade para o sistema educacional estadual. Importa esclarecer que não é apenas a apresentação dos aspectos regionais e culturais que dão identidade ao currículo de um estado. Vale ressaltar que a construção dos currículos deve ter a participação efetiva dos professores, pesquisadores da área e a colaboração de representantes de entidades locais que estejam vinculados às associações e/ou sindicatos.

No cenário ideal proposto pela LDB (Brasil, 1996), o Estado prioriza a BNCC em seu currículo e, ao mesmo tempo, valoriza a autonomia dos professores em suas respectivas redes de ensino. Quanto à parte atinente ao componente curricular de Geografia (Ensino Fundamental), nesse mesmo contexto, seria elaborada com os preceitos atribuídos pela Base, conjuntamente, com um trabalho coletivo e colaborativo, voltado para o contexto do seu respectivo ente federativo. Mas, será que os currículos dos estados cumpriram os preceitos a eles designados?

Acrescenta-se que após 2018, com a implementação da BNCC, os estados foram incumbidos de atualizarem seus currículos e, por isso, é preciso saber como se deu esse processo. Acredita-se que uma maneira de verificar se os princípios de promoção de autonomia docente foram contemplados é identificar quais foram os coletivos de pessoas envolvidas. Nessa compreensão, questiona-se: a construção dos currículos contou com professores, dirigentes de escolas, sindicatos e outras entidades da área da educação?

Entende-se a intelecção de uma pesquisa em se debruçar sobre os currículos dos estados brasileiros, contudo trata-se de um trabalho grandioso e meticuloso, pois o Brasil tem 26 estados e um Distrito Federal. Por essa razão, optou-se por limitar para este artigo uma pesquisa sobre os currículos dos estados da região Nordeste, tendo em vista ser a que concentra a maior quantidade de entes federados (nove) por região no Brasil, os quais são: Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Sergipe (SE) e Bahia (BA).

Outro delimitador deste texto é a averiguação do referencial bibliográfico adotado pelos currículos dos estados do nordeste, no componente curricular de Geografia. Pretende-se apresentar as referências utilizadas nos currículos, com intuito de identificar quais autores são os mais citados e a época em que escreveram seus textos. Essas informações poderão fornecer indícios dos sentidos teóricos atribuídos para o ensino de Geografia. Nessa dimensão, elaborou-se um quadro dessas citações, o qual será apresentado como resultado desta pesquisa, que se constitui, metodologicamente, como bibliográfica e documental.

Os currículos consultados foram disponibilizados nos sites da SEDUC de cada estado ou em *links* disponíveis nas páginas oficiais de cada governo estadual. A maioria dos currículos dos estados nordestinos (Piauí, Sergipe, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Bahia), apresentam um volume único para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro volume para o Ensino Médio, já os Currículos de Alagoas e do Rio Grande do Norte têm três volumes: um para a Educação Infantil, outro para o Ensino Fundamental e um para Ensino Médio. Este capítulo restringir-se-á ao ensino fundamental, visto que é a única etapa da educação básica em que a Geografia é um componente curricular na BNCC.

Analisou-se também a introdução dos currículos a fim de indicar como os aspectos particulares de cada estado foram abordados. A leitura dos nove documentos (currículos dos estados do NE), identificou os autores que fundamentam teoricamente o componente curricular Geografia. Assim, o procedimento metodológico consistiu em observar os nomes dos autores citados no texto, bem como a lista de referências bibliográficas.

Nesse sentido, este texto encontra-se distribuído em dois tópicos principais que abordam a construção e a abordagem da geografia nos currículos da região nordeste, além da introdução, conclusão e lista de referências. Espera-se favorecer uma discussão inicial que foca em produtos frutos da BNCC e na proposta para o ensino de Geografia nas redes de ensino dos estados nordestinos, que poderá servir de substrato para estudos sobre currículos de outras regiões brasileiras. Registra-se que não temos a pretensão de classificar os currículos e, menos ainda, propor o currículo ideal, no entanto, espera-se favorecer mais pesquisas voltadas para as realidades dos currículos que subscrevem o cotidiano da sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS DA REGIÃO NORDESTE

Retoma-se o debate iniciado no segundo livro do GECEF[2] por Portela (2023), que discutiu sobre a BNCC ser orientadora do que é base comum para os currículos dos estados e municípios. Nesse propósito, cabe aos estados e municípios em seus currículos "[...] reforçar aspectos da aprendizagem relacionados ao contexto local por meio de orientações adicionais e rotinas pedagógicas [...] como o desenvolvimento e revisão dos PPPs, formação de professores e recursos didáticos [...]" (MEC *et al.*, 2018, p. 32).

Nesse argumento, o Movimento pela Base, com realização técnica da Comunidade Educativa CEDAC, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME (2022, p. 9) raciocina, em relação ao Brasil, que " [...] se o currículo está ligado à construção de identidades sociais e culturais, seria impossível contarmos com um currículo único para um país de dimensões continentais como o nosso". São esses aspectos que denotam ao documento o caráter único e flexível, no que tange às possibilidades de construção de objetivos para a educação promovida por cada sistema educacional.

Frisa-se que o objetivo deste texto é refletir se os estados, em seus currículos, oferecem para os seus sistemas educacionais um escrito que ultrapassou as orientações da BNCC, que incentiva uma proposta mediadora para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), constituindo-se como identitário, contudo, sem deixar que a base comum, especificamente na parte do componente curricular de Geografia, seja omitida.

Em princípio, a pesquisa acerca dos currículos nordestinos, metodologicamente, iniciou com a procura nos *sites* das secretarias estaduais de educação dos nove estados da região. Na sequência,

realizou-se a observação dos elementos pré-textuais que incluiu a capa, ficha catalográfica, os nomes dos participantes da equipe e as entidades envolvidas, sumário e apresentação. Utilizou-se também a ferramenta "localizar" palavras no texto, disponível no *software Adobe Acrobat.*

De acordo com a Figura 1, as capas dos currículos apresentam-se com detalhes que remetem às caraterísticas simbólicas[3], folclóricas, culturais, naturais ou de população que mais identificam o estado, é o primeiro contato visual e, portanto, expressa uma decisão coletiva. Como por exemplo, os currículos dos estados da Bahia, Paraíba, Piauí e Sergipe têm o mapa do estado na capa. Já o currículo do Rio Grande do Norte foi mais abstrato em sua representação.



Fonte: Organizado a partir dos currículos dos estados de Alagoas (2019); Bahia (2020); Ceará (2019); Maranhão (2019); Paraíba (2017); Pernambuco (2018), Piauí (2020); Rio Grande do Norte (2018); Sergipe (2018).

Figura 1. *Print* das capas dos documentos curriculares dos estados do Nordeste - Ensino Fundamental.

Na consulta da parte pré-textual dos nove currículos, foi possível verificar que em quatro estados − Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte e Piauí − têm-se a informação de que as respectivas Secretarias Estaduais da Educação (SEDUC) consultaram empresas e/ou fundações para apoio técnico e escrita dos seus currículos, além da União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (INCME), secretarias estaduais, professores da rede e colaboradores de universidades e institutos.

A Fundação Getúlio Vargas predominou nesse tipo de consultoria, e na Bahia o governo do estado consultou além da FGV, a Fundação Lemann e o Projeto Faz Sentido (Instituto Inspirare/Instituto Tellus/ Instituto Unibanco). Os demais estados (AL, CE, PB, PE, SE), conforme as informações disponíveis nos documentos, tiveram o apoio da UNDIME, INCME, sindicatos e universidades públicas, contudo, não expuseram na parte pré-textual se houve parcerias financiadas pelo poder público.

O Currículo do estado do Alagoas foi coordenado conforme as etapas da educação básica. Para o Ensino Fundamental, foram designados redatores para as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O texto, embora não possua ficha catalográfica, tem as informações necessárias para a elaboração de uma referência bibliográfica, assim como os demais currículos dos outros estados (CE, MA, PB, PE, SE), que apresentam a mesma situação. Não obstante, na

apresentação do currículo, intitulada "Alagoas um território de aprendizagens", os autores expuseram: uma caracterização geográfica do estado (área, população, características de relevo, solo, clima e vegetação); aspectos históricos e uma figura que representa um mapa sobre a influência quilombola. Na sequência desenvolvem-se as especificidades da proposta da BNCC e do próprio currículo do estado no que concerne à parte pedagógica.

O documento pertencente ao estado do Ceará e, de acordo com o título do currículo, é uma versão de lançamento virtual (provisório)[4]. Sobre a equipe que elaborou a parte de Geografia, o documento colocou três nomes e seus vínculos com a rede pública de ensino. No currículo do Ceará afirma-se, na introdução, que o documento do estado segue as normativas da BNCC e busca promover os aspectos importantes para o aluno, a história do estado, o "respeito e amor pela terra" (Ceará, 2019, p. 18). Nesse sentido, reforça que os conhecimentos acerca do estado do Ceará serão aludidos em diferentes oportunidades no transcorrer do texto do currículo que, diga-se de passagem, destaca-se pela autenticidade sem desvincular as orientações da BNCC, com a indicação da valorização da identidade do estado cearense.

Na introdução do Currículo de Sergipe, há a informação de que 75 municípios aderiram ao pacto colaborativo para construir o referido documento do estado. Para evidenciar a participação de docentes e pessoas da comunidade acadêmica, registram-se os dados de acesso à plataforma criada pela SEDUC - SE e os 8 seminários para a elaboração do currículo. A padronização da BNCC foi utilizada para a organização dos quadros denominados de organizadores curriculares, responsáveis pela descrição das competências e habilidades.

O documento curricular de Pernambuco, na parte introdutória, coloca que o estado já tem experiência em elaborar currículos. Assume a postura de uma construção coletiva que contou com a participação dos professores e entidades que representam as diversas categorias fundamentais do sistema educacional. E, além de apresentar os princípios geradores do seu documento em consonância com a BNCC, reforçam a necessidade de uma educação inclusiva.

O currículo do estado do Maranhão valida a concepção geográfica do território, desde o título "Documento curricular do Território maranhense para a educação infantil e o Ensino Fundamental". O subtópico intitulado "caracterização do território maranhense" (Maranhão, 2019, p. 10), divulga os dados pertencentes à composição da população, os aspectos físicos-naturais, informações sobre o IDH e dados econômicos do estado. O perfil dos indicadores educacionais é demonstrado em gráficos e quadros e, nesse quesito, o documento aponta a necessidade de avanços para garantir a qualidade na educação do estado, o que inclui diminuir a evasão escolar.

A apresentação dos fundamentos legais que subsidiam a construção do currículo é o argumento central do documento do estado da Paraíba. O mesmo destacou o trabalho coletivo na elaboração. Não tratou dos aspectos mais específicos do estado da Paraíba, mas trouxe uma explanação sobre a BNCC e os princípios pedagógicos esperados para a educação do estado.

Já o tópico intitulado "territorialidade na singular e plural Bahia: elementos identitários para a política curricular do estado" (Bahia, 2020, p.20), assume o caráter introdutório. Nele, apresenta-se uma discussão que envolve a teoria do geógrafo Milton Santos (2008, p. 20) sobre a "dimensão do território usado, que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político". Nota-se que o documento se apropria do termo território para encaminhar elementos de uma identidade baiana, é composto

também por uma figura que representa o mapa dos núcleos territoriais de educação do estado da Bahia, além de um quadro com os municípios que compreende cada território.

O documento do Rio Grande do Norte tem uma breve apresentação que coloca os objetivos fundamentados no amparo legal da DCN (2010). Reforça que "[...] a escolha da abordagem didática – disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar – definida no projeto pedagógico de cada unidade escolar "[...] deve ser a principal para o desenvolvimento da BNCC e do Currículo do Estado (Rio Grande do Norte, 2018, p. 17). Com esse argumento na introdução do documento, se desenrola uma discussão sobre ensino e aprendizagem, mas não se constrói uma relação textual com as particularidades do Estado.

"O Piauí na história: passado e presente" é um tópico que apresenta os aspectos relativos à história do homem na Serra da Capivara (Sudeste do estado) e da configuração territorial e espacial do território piauiense. Amplia-se a discussão para o contexto educacional com a inclusão de quadro e tabelas no texto. Ainda apresenta as concepções de aprendizagem e como os objetivos para a educação piauiense se relacionam aos princípios nacionais estabelecidos pela BNCC.

Avalia-se que os currículos da Bahia, do Maranhão e do Piauí, que têm o apoio da FGV, têm estrutura semelhante na introdução. Nos três documentos apresenta-se os aspectos regionais, o contexto educacional local e a proposta da BNCC, marcados pelas características territoriais do estado. Estão presentes figuras como mapas (BA e MA), gráficos, quadros e tabelas (BA, MA, PI). Contudo, o currículo do Rio Grande do Norte, embora tenha recebido o apoio da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, segue um roteiro mais restrito à discussão da BNCC e do currículo no campo pedagógico.

Os demais estados têm seus currículos diversificados no que concerne à estrutura da introdução, prezam a apresentação do trabalho coletivo, apresentam as propostas para a educação do estado e têm encaminhamentos para a compreensão do próprio documento. Na parte introdutória, cinco documentos (CE, PB, PE, RN, SE) abordam, dentre os aspectos pedagógicos, as concepções sobre o currículo, os princípios norteadores, a fundamentação legal, a BNCC e a formação de professores. No que tange aos aspectos geográficos físicos-naturais e socioeconômicos, são apresentados na introdução de quatro currículos (AL, BA, MA, PI), como forma de assegurar identidade ao estado.

A parte pré-textual e a introdução dos currículos dos estados nordestinos possibilitam a conjectura de que os documentos não foram feitos sob a mesma estrutura. Entretanto, é necessário se investir em mais pesquisas para identificar se houve o devido preparo dos redatores para a construção dos currículos, também se os limites estabelecidos pelos governos produziram silenciamentos propositados. Outra opinião é a de que os conhecimentos dos aspectos geográficos foram um caminho encontrado para apresentar o currículo do respectivo estado, o que ressalta a importância da análise de como a geografia é proposta para o Ensino Fundamental e para a construção das identidades.

A ABORDAGEM DA GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DA REGIÃO NORDESTE

Uma das formas de identificar como a parte da Geografia expressa um entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem é conhecer o referencial teórico utilizado nos textos dos currículos. Nesse sentido, cada estado brasileiro teve autonomia para elaborar seu documento referente ao componente curricular de Geografia, que é apresentado do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Educação Básica, também para estabelecer, em conjunto com as competências e habilidades da BNCC, o que se pretende ensinar sobre geografia na escola.

No que concerne aos autores da área do ensino de geografia citados nos textos e/ou na lista de referências, conforme o Quadro 2, a professora Dra. Helena Copetti Callai, da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, foi a mais citada entre os nove currículos em epígrafe, seguida pelo professor Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, pela professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, da Universidade Federal do Goiás - UFG, e pelo professor Dr. Rafael Straforini, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Destaca-se que o professor Dr. Milton Santos (*in memoriam*), embora os textos citados não tratem especificamente sobre o ensino de Geografia, foi o autor mais mencionado nos nove documentos. No que contempla a temporalidade das referências, a mais antiga foi a de Santos (1978) e a mais recente a de Straforini (2018), uma diferença de 40 anos entre as duas.

É bom frisar que na organização da lista de referências, a falta de informações sobre as obras e as datas de publicação impossibilitaram a identificação de quais textos foram lidos pelos organizadores dos currículos, e isso foi recorrente em alguns documentos, sobretudo nos currículos da Paraíba e do Piauí (Quadro 1). Os autores foram citados como pioneiros da concepção do raciocínio geográfico, e dos pressupostos teóricos para os conceitos de paisagem, lugar, território, região, natureza. Os dois currículos colocaram os nomes de maneira avulsa em quadros, respetivamente intitulados: teóricos dos princípios geográficos (PB) e síntese dos pressupostos estruturantes da geografia: concepções teóricas (PI).

Quadro 1. Autores citados nos documentos sem referencial de data e publicação.

Currículos dos Estados	Nomes de autores citados sem informações de ano ou da obra
Paraíba Título do quadro: **Teóricos dos princípios geográficos**	Karl Ritter; Paul Vidal de La Blache; Alexander Von Humbolt; Friedrich Ratzel; Jean Brunhes; Alfred Hettner,
Piauí Título do quadro: **Síntese dos pressupostos estruturantes da geografia: concepções teóricas**	Bertrand, G; Cavalheiro, Felisberto; Claval, Paul; La Blache, Vidal; Monteiro, Carlos A. F; Santos, Milton; Troll, Carl; Claval, Paul; Correa, Roberto L; Furlan, Sueli A; Oliveira, Lívia; Scarlato, Francisco; Andrade, Manuel C; Haesbaert, Rogério; Moraes, Antonio Carlos; Corrêa, Roberto L; Lencione, Sandra; Hasbaert, R; Moreira, Ruy; Gomes, Paulo C; Ribeiro, Luiz A de M; Rua, João; Albuquerque, Júnior Carvalho; Marcos B; Hassler, Márcio L; Lenoble, Robert; Morin, Edgar; Vitte, Antonio C; CigolonI, Adilar; Schellmann, Karin; Vesentini, José W; Whitehead, Alfred N; Carvalho, Marcos B.

Fonte: Organizado a partir dos currículos dos estados da Paraíba (2017, p. 363) e Piauí (2020, p. 250).

O Quadro 2 apresenta um panorama das citações dos referenciais nos documentos, contempla se estão coerentemente ou não citados no texto que compreende a parte do componente curricular Geografia. Nota-se que quanto mais o currículo tem citações no texto sem citar na lista ou vice-versa, reflete-se na análise do sentido teórico implícito no currículo. Nesse sentido, exceto os currículos do Ceará e do Pernambuco, os sete outros documentos apresentaram problemas quanto à citação e lista de referências.

Quadro 2. Principais referências citadas na parte de Geografia e/ou na lista de referência dos currículos dos estados do Nordeste.

Títulos dos currículos/ Ano Páginas consultadas	**Bibliografia apresentada nos currículos dos estados do Nordeste**		
	Referência citada no texto, com referencial completo na lista de Referências.	Citação no texto, sem constar na lista de Referências.	Referência bibliográfica citada na lista sem constar no texto
Referencial Curricular de Alagoas/2019.	Callai (2013); Castrogiovanni (2009); Cavalcanti (1998).	Callai (2005); Santos (1996); Monteiro (2001).	Callai (2002); Santos (2000); Ab´Saber (2003); Andrade (2004); Gomes (2012); Scarlato (2005); Oliveira (1978); Veiga (2002).
Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1)/2020.	Cavalvanti (2012); Filizola (2009).	Almeida (2010); Castrogiovanni(2000); Callai (2000); Martinelli (2010) Siminelli (2010); Paganelli(2010).	Pontuscha (2007); Corrêa, Castro Gomes (2003); Carlos (2003); Callai (2011); Lacoste (1988); Frémont (1980); Rego, Castrogiovanni, Kaercher (2007); Santos (1988, 2006, 2008) Santos; Becker (2006); Tuan (1983).
Documento curricular referencial do Ceará: educação Infantil e Ensino Fundamental/2019.	Claval (2010); Faria (2012); Araújo (2012); Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007); Pena (2015); Cavalcanti (2012); Santos (1985); Straforini (2002).		
Documento curricular do Território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental/2019.	Cavalcanti (2002, 2012 2014); Callai (1998, 2000, 2005); Castellar (2005); Straforini (2002, 2004, 2018); Ponce (2016); De Miguel (2016); Moreira (2007); Martins (2015); Porto (2015); Santos(1998); Dias (2017); Fernandes (2000); Lima Dias (2015); Ab'Saber (2012); Vasconcelos (2005); Merieu (2005); Silva *et al.* (2013); Perez (2001); Almeida e Passini (2002); Castrogiovanni (2007, 2016).	Cavalcanti (2004); Straforini (2014); Pereira (2016); Almeida (1999).	Cavalcanti (2011); Portela (2018); Perez(1999) Castrogiovanni *et al.* (1998).
Proposta Curricular do Estado da Paraíba/2017.	Nogueira e Carneiro, (2009).		Fernandes, Trigal, Spósito (2016); Moreira (1999, 1982); Castro; Gomes; Corrêa, (2001); Raffestin, (1993); Santos (2006); Saquet(2004); Lencioni (1999).
Currículo de Pernambuco/2018.	Corrêa (1995); Castro (1995); Almeida e Passini (2010).		
Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: Educação Infantil, Ensino Fundamental/2020.	Santos (1978).	Straforini(2011); Ab'saber (2003); Sauer (1998); Yi-Fu. Tuan (1983); Scarlato (2005); Oliveira (2000, 2013); Furlan (2004); Edward Relph (2012); Corrêa (1989).	Araújo (2010).
Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental/2018.	Santos (1978); Pontuschka (2007); Callai (2005); Santos (2008, 1988) Gomes (2000).		Santos (1978); Cavalcanti (2010); Correa (1995); Gomes (2000).
Currículo de Sergipe: integrar e construir. Educação Infantil e Ensino Fundamental/2018.	Fontes (2004); Castrogiovanni (2009); Cavalcanti e Silva (2008).	Rego Castrogiovanni e Kaecher (2007).	

Fonte: Organizado a partir dos currículos dos estados de Alagoas (2019, p. 554 - 586; 618 - 619); Bahia (2020, p. 402 - 410; 473 - 482); Ceará (2019, p. 492 - 496; 590 - 604); Maranhão (2019, p. 391 - 411); Paraíba (2017, p. 362 - 369; 364; 366); Pernambuco (2018, p. 477 - 483; 508); Piauí (2020, p. 246 - 255; 305 - 306); Rio Grande do Norte (2018, p. 906 - 917; 1067 - 1102); Sergipe (2018, p. 405 - 409; 660 - 663).

Sobre o conteúdo dos currículos, o texto intitulado "Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (Callai, 2005) foi referência para os currículos dos estados de Alagoas, Maranhão e Rio Grande do Norte. A autora discute sobre a importância de ensinar geografia nas séries iniciais e estimular as crianças a desenvolverem a leitura do mundo pelo "olhar espacial". Para tanto, incentiva aprender os conteúdos geográficos de modo a analisar o que existe no seu lugar. Excluir a perspectiva positivista dos círculos concêntricos da escola é um dos caminhos para evitar o ensino mnemônico, para a autora. Ela frisa que a criança ao exercitar o olhar espacial procura "compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem" (Callai, 2005, p. 237).

A tônica em torno do ensino que se apropria do cotidiano dos alunos, favorece as atividades lúdicas com uso da linguagem cartográfica, o que se destaca nos textos de Castrogiovanni (2009) e Cavalcanti (2012). Para os autores, o ensino de geografia se torna mais proveitoso se houver a mediação dos conteúdos com a problematização em torno dos fatos e acontecimentos alusivos à vivência dos alunos.

Para Cavalcanti (2012), a escola é o lugar onde o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico se intercruzam. Com a mediação da geografia escolar, os aspectos culturais são valorizados e promovem um ensino mais significativo. Nesse processo, a prática cotidiana é plena de espacialidade, o que pode ajudar os professores relacionarem-na aos conhecimentos geográficos com vistas à formação cidadã.

O texto "O ensino de Geografia como prática espacial de significação", de Straforini (2018), apresenta a importância da geografia na escola como componente curricular que contribui significativamente para a formação do cidadão crítico. Para o autor, o "[..] processo de aprendizagem de uma série de atributos próprios do espaço geográfico, como a escala, a compreensão de processos territoriais, mudanças globais [...]" definem o pensamento espacial que ajuda os alunos a terem capacidade de realizar "[...] leitura e produção de gráficos, tabelas, mapas temáticos e trabalhos de campo [...] (Straforini, 2018, p. 184).

Os textos do professor Milton Santos estão associados às definições conceituais de lugar, paisagem, natureza, rede, globalização, território e região. São considerados conceitos fundamentais para ensinar pela Geografia a compreender o espaço vivido dos alunos. Do ponto de vista teórico, os textos de Santos são orientados pelo método dialético (Santos, 2008) e são referências importantes para os autores que escrevem sobre o ensino de Geografia. Raramente, os textos que tratam das categorias de análise da Geografia não o menciona, por isso Milton Santos constitui-se o autor que mais influencia teoricamente o componente curricular Geografia dos currículos da região nordeste. Apenas nos documentos dos estados da Bahia, Maranhão e Pernambuco, Milton santos não é aludido diretamente, contudo, ao consultar as referências dos textos desses currículos, as obras de Milton Santos são constantemente mencionadas.

Sobre as propostas para o ensino de Geografia, o Currículo de Alagoas os distribui em três vertentes, a saber: o pensamento espacial geográfico, o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a leitura de mundo. Aborda o marco regulatório para a BNCC e apresenta as competências para a Área de Ciências Humanas, juntamente com as competências gerais da BNCC. Traz no texto algumas citações diretas da Base, com destaque para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. No subtópico "conceitos geográficos" tem um quadro com as definições para espaço, lugar, paisagem, território e região, e no subtópico sobre currículo de Geografia discute-se a história da construção do currículo dessa área, a

alfabetização cartográfica e as expectativas de aprendizagens *versus* compromisso com a Educação Integral. Salienta, ainda, o papel do educador e do estudante no processo de implementação curricular.

No estado da Bahia, o currículo na parte de Geografia, contextualiza o ensino e os avanços tecnológicos no mundo globalizado, o que instiga novas abordagens dos conceitos geográficos (Paisagem, Território, Lugar, Região). Perpassa pela garantia do ensino que inclua as diferenças e diversidades, visto que "a ciência geográfica contribui para formação cidadã, uma vez que reconhece e estimula o questionamento sobre a apropriação e transformação do arranjo sociedade-natureza, no âmbito local, regional, nacional ou global" (Bahia, 2020, p.382). Defende o ensino de geografia reflexivo, crítico e inclusivo. Ao abordar as competências para a geografia, utilizam as mesmas da BNCC, entretanto colocam a expressão "raciocínio socioespacial dos estudantes" (Bahia, 2020, p. 382), em vez de raciocínio geográfico conforme a BNCC (Brasil, 2018).

O Currículo do estado do Ceará explica que a leitura de mundo dos alunos é influenciada pelo ensino de Geografia, pois são ressignificadas com a contribuição de um ensino que priorize as categorias de espaço e tempo, sendo essas responsáveis pela produção dos conceitos espaço geográfico, lugar, território, natureza, paisagem, região, ambiente, entre outros. Ainda, conforme o documento são os conceitos "que articulam diversos sentidos de fenômenos e visam a construir entendimentos possíveis sobre o mundo, e por esta razão não cabe fixá-los em definições únicas, mas conhecer suas formulações e construí-los a partir da observação e da análise" (Ceará, 2019, p. 791-792). Dialoga sobre a prática e os saberes docentes e transcrevem as competências propostas pela BNCC para o ensino de geografia.

O destaque para o ato pedagógico que priorize os direitos à ética, à estética e a política, é princípio básico para a educação geográfica, conforme o currículo do Maranhão. O referido documento reforça a função dos professores em promover um ensino voltado para a dimensão socioespacial. Em outros termos, " [...] passa-se a entender o ensino de Geografia como condição indispensável para a formação de uma sociedade com indivíduos que pensam criticamente e são capazes de atuar proficuamente sobre as demandas suscitadas" (Maranhão, 2019, p. 391).

No documento do Maranhão, há a descrição dos princípios do raciocínio geográfico e acrescentou-se a proposta de De Miguel (2016, *apud* Straforini, 2018): visualização espacial, orientação espacial e relações espaciais (Maranhão, 2019). Discutem sobre a Geografia nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com o currículo voltado para um ensino contextualizado com a vivência dos alunos. Destaca-se uma transcrição do texto escrito por Luiz Jorge B. Dias, intitulado: "O Maranhão sob perspectiva geográfica" (Maranhão, 2019 p. 400), este apresenta as características, geoambientais do estado do Maranhão, os aspectos concernentes à localização, as principais atividades econômicas, geologia, geomorfologia e formas de relevo, vegetação, clima e hidrografia do estado.

Uma geografia crítica voltada para a "luta de classes, das dinâmicas de concentração de renda e da relação sociedade/natureza é o fio condutor para as discussões presentes no currículo do estado" do Rio Grande do Norte (2018, p. 907). A afirmação é esclarecida por mencionar o contexto da década de 1970, que viabilizou estudos voltados para a geografia crítica que esclarece os contextos políticos, sociais e econômicos, e permite "analisar o uso/ocupação do espaço e dos recursos naturais com base em relações econômicas nas quais se perpetuam a reprodução de desigualdades sociais" (Rio Grande do Norte, 2018, p. 907). Apresenta os princípios do raciocínio geográfico e definições para espaço geográfico, lugar, paisagem, região e natureza. Nas competências para a área de Geografia, ratifica a importância da geografia crítica.

Quanto à proposta do raciocínio geográfico presente na BNCC, todos os currículos do Nordeste a discute de forma contextualizada ou a apresenta em um quadro com a síntese dos seus princípios - analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Subentende-se que essa foi a maneira de referendar o que está escrito na BNCC, o que fica evidente no texto do currículo de Sergipe que define a função do raciocínio geográfico como possibilitador da construção do "pensamento complexo, levando a pensar a sua inserção na produção e reprodução do espaço em sua totalidade" (Sergipe, 2018, p. 405).

Isso se dá, devido ao Raciocínio geográfico ser considerado fundamental para "a formação da consciência espacial-cidadã nas práticas escolares" (Paraíba, p. 366). Considera-se que os alunos devem mobilizar o raciocínio geográfico para o desenvolvimento aplicado do pensamento espacial. O texto do currículo da Paraíba, com base na BNCC, traz definições para o espaço geográfico, paisagem, lugar e região. Embora aponte numa figura o território como uma das principais categorias de análise da Geografia, não lhe dedica uma definição. Retomam a discussão da BNCC sobre as unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza e ambientes e qualidade de vida. No quadro organizador do currículo, criaram os objetivos de aprendizagem e nomearam os conteúdos para cada habilidade.

No currículo de Pernambuco, a parte do componente curricular de Geografia prioriza o texto da BNCC por trazer uma contextualização sobre pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Cita Corrêa (1995) e Castro (1995) para analisar a importância de atribuir à Geografia a compreensão das interações sociais e da escala de análise no entendimento dos fenômenos geográficos. Ao tratarem do raciocínio geográfico, chamam a atenção para os processos interdisciplinares como facilitadores do aprendizado. Contudo, ressaltam "o caráter de ciência-síntese que a Geografia apresenta em sua construção, caracterizando-se, portanto, como uma ciência inerente ao processo interdisciplinar" (Pernambuco, 2018, p. 480)[5].

O currículo do Piauí apresenta uma visão geral do ensino de Geografia, como proposta inclusiva e que estimule problemáticas, ao invés de ser mnemônico. Situa o histórico da construção legal da BNCC, as competências para a área das Ciências Humanas e para a Geografia. Assim como na BNCC, descreve os princípios do raciocínio geográfico. Dispõe no quadro uma síntese dos pressupostos estruturantes da geografia com os conceitos de paisagem, lugar, território, região e natureza (Piauí, 2020, p. 250). Na sequência, seguindo as orientações da BNCC, apresenta as cinco unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de Representação e Pensamento Espacial; Natureza, Ambiente e Qualidade de Vida. A parte da geografia termina com o quadro que organiza as habilidades e competências para as séries do Ensino Fundamental.

Os currículos dos estados do Nordeste brasileiro assumem claramente a Geografia Crítica como concepção teórica-metodológica, que parte da premissa de levar o aluno a construir seus próprios conceitos, com a mediação docente integrada a uma prática que se volta para a realidade cotidiana. Contudo, é preciso avançar na discussão sobre como mediar essa proposta, além de analisar como os currículos dos estados podem prezar pela autonomia docente de forma efetiva no dia a dia das escolas.

Os conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, natureza e região estão presentes constantemente nos currículos dos estados do nordeste, o que revela a preocupação de consolidá-los como fundamento teórico capaz de orientar os temas e conteúdos propostos para o ensino de Geografia. Porém, são apresentados de maneira desconectada, atuando mais como um requisito a constar no texto, do que uma apropriação dialética no processo de compreensão das espacialidades cotidianas.

Nos nove documentos, na etapa do Ensino Fundamental, o componente curricular Geografia traz nos quadros organizadores curriculares, os aspectos geográficos dos estados na forma de conteúdos, competências, habilidades ou objetivos de aprendizagem, os quais procuram atender à parte diversificada, motivo para pesquisa e escrita de outro artigo.

CONCLUSÃO

Os currículos dos estados nordestinos exploram conceitos e temas que viabilizam a discussão sobre os aspectos culturais e regionais em consonância com os conhecimentos propostos pela BNCC para o componente curricular Geografia. Contudo, ainda persistem em algumas abordagens, que se propõem a discutir o que deve ser ensinado na escola de modo linear e hierárquico como se fossem um *script* pronto para ser usado pelos professores em sala de aula.

Observou-se que alguns currículos incentivam a prática docente que se aproprie da realidade dos alunos para mediar temáticas e conteúdos de forma autônoma, com o ensejo de compreenderem as espacialidades, que a vejam com um olhar geográfico crítico, que entendam os porquês das diferenças socioespaciais, da degradação da natureza e dos desequilíbrios socioeconômicos.

Ao pesquisar sobre os referenciais teóricos, compreendeu-se que os escritores dos currículos valorizaram os autores que fundamentam a geografia brasileira em diferentes vertentes (sociais, físico-naturais, econômico...), e trouxeram ao cerne de seus textos referências atuais para os estudos que abrangem o ensino de Geografia. Prevalece a similaridade teórica dos autores presentes nos currículos, ao proporem um ensino contextualizado aliado às concepções da Geografia Crítica que, por sinal, precisa ser melhor fundamentada em todos os currículos pesquisados, para uma compreensão mais acessível à realidade escolar.

Para os professores do Ensino Fundamental de Geografia, estima-se que: entendam a concepção teórica expressa no currículo do estado em que trabalha; atendam às competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e o componente curricular Geografia; associem o conhecimento científico adquirido em sua formação inicial; conheçam a realidade dos alunos; medeiem as competências e habilidades correspondentes a cada ano escolar e, com todas essas demandas, exerçam sua autonomia docente, o que torna a atividade profissional complexa, desafiadora e merecedora de valorização social e econômica.

Como dito na introdução, este texto é apenas o primeiro estímulo para que mais trabalhos se desdobrem a partir desta pesquisa, pois há muitas questões que precisam ser consideradas, como por exemplo: quais foram as atividades formativas desenvolvidas para os professores sobre currículo e Base Nacional Comum nos seus respectivos estados? Os currículos dos estados estão inseridos nos Projetos Políticos pedagógicos das escolas? Como os professores recontextualizam as propostas curriculares nas aulas de geografia? De que modo o livro didático pode interferir na operacionalização dos currículos? A respeito das referências do campo pedagógico, como são apropriadas pelo componente curricular de geografia? Os currículos dos estados contribuem para um pensamento hegemônico?

É preciso: desenvolver mais estudos sobre o que se pretende em cada estado brasileiro para o sistema de educação local; estimular a formação continuada que traga conhecimentos sobre a realidade geográfica do lugar e promover iniciativas que vislumbrem maior interação entre os que pensam e escrevem acerca dos currículos com quem está na sala de aula. Outrossim, é necessário realçar a visibilidade dos currículos e não se restringir ao que é proposto pela BNCC.

Evidentemente, nenhum currículo é o fim em si mesmo, pois ele é um campo de disputas que se concretiza na escola. Nessa compreensão, as adaptações são necessárias, com atuação direta dos professores no processo de recontextualização entre o que se pretende e o que se faz no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário entender que o pretendido pelos currículos é o balizador das ações, portanto, refletir sobre a estrutura curricular de cada estado pode ser um caminho para se conhecer as particularidades da escola, do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

NOTAS

2 Grupo de estudos e pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de professores de Geografia – GECEF, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, foi criado em 2014, com o objetivo de desenvolver atividades de caráter científico e didático-pedagógico em torno da temática "currículo, ensino e formação de professores de Geografia".

3 A capa do currículo do estado de Alagoas que representa ave Mutum (endêmica) que não foi avistada no estado por 42 anos, o seu aparecimento em 2017 gerou o "Decreto nº 55.235, de 22 de setembro de 2017, que institui a ave Mutum como símbolo do Estado" (Alagoas, 2019, p. 3).

4 O currículo do Ceará na versão finalizada, até outubro de 2024, não estava disponível no *site* da SEDUC - CE.

5 Um adendo - tal concepção não contribui para a construção de uma geografia crítica na escola. Sugere-se outro artigo para discutir essa questão.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria da Educação e da Cultura. **Referencial Curricular de Alagoas**, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1A1lUoZTPBNLjVRiyT18OEF3gArEIHg7p/view. Acesso em: 02 ago. 2024.

BAHIA, Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em:http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394/96 de 20 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC-SEB-DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15547-dietrizes-curriculares-nacionais-2013- pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pd. Acesso em 20 de jan. 2019

CALLAI. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad.**

Cedes, Campinas: Unicamp, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

CASTROGIOVANNI. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2 ed. Porto Alegre: Editora Universidade - AGB, 2016. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p 11-15.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CEARÁ, Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental /2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.

MARANHÃO. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.** Coordenação editorial: FGV Editora, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.

MEC; CONSED; UNDIME; FNCEE; UNCME. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC, 2018. Disponível em: https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE; CEDAC; UNDIME. **Guia de Implementação dos Currículos alinhados à BNCC para educação infantil e ensino fundamental**, 2022. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/07-02-2022-11-58-conheca-o-guia-de-implementacao-dos-curriculos-alinhados-a-bncc. Acesso em 10 ago. 2024.

PARAÍBA, Secretaria da Educação e da Cultura. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf. Acesso 02 ago. 2024.

PERNAMBUCO, Secretaria da Educação e da Cultura. **Currículo de Pernambuco,** 2018. Disponível em: https://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf

PIAUÍ. Secretaria da Educação e da Cultura. **Currículo do Piauí:** um marco para educação do nosso estado - educação infantil, ensino fundamental / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva… [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC como orientador curricular para o ensino de Geografia: relação entre os currículos, o PPP e a autonomia docente. In: Rosa, Cláudia do carmo; Pires, Lucineide Mendes; Portela, Mugiany Oliveira Brito. **Currículo e Ensino de Geografia**. Sertão Cult. Sobral - CE, 2023.

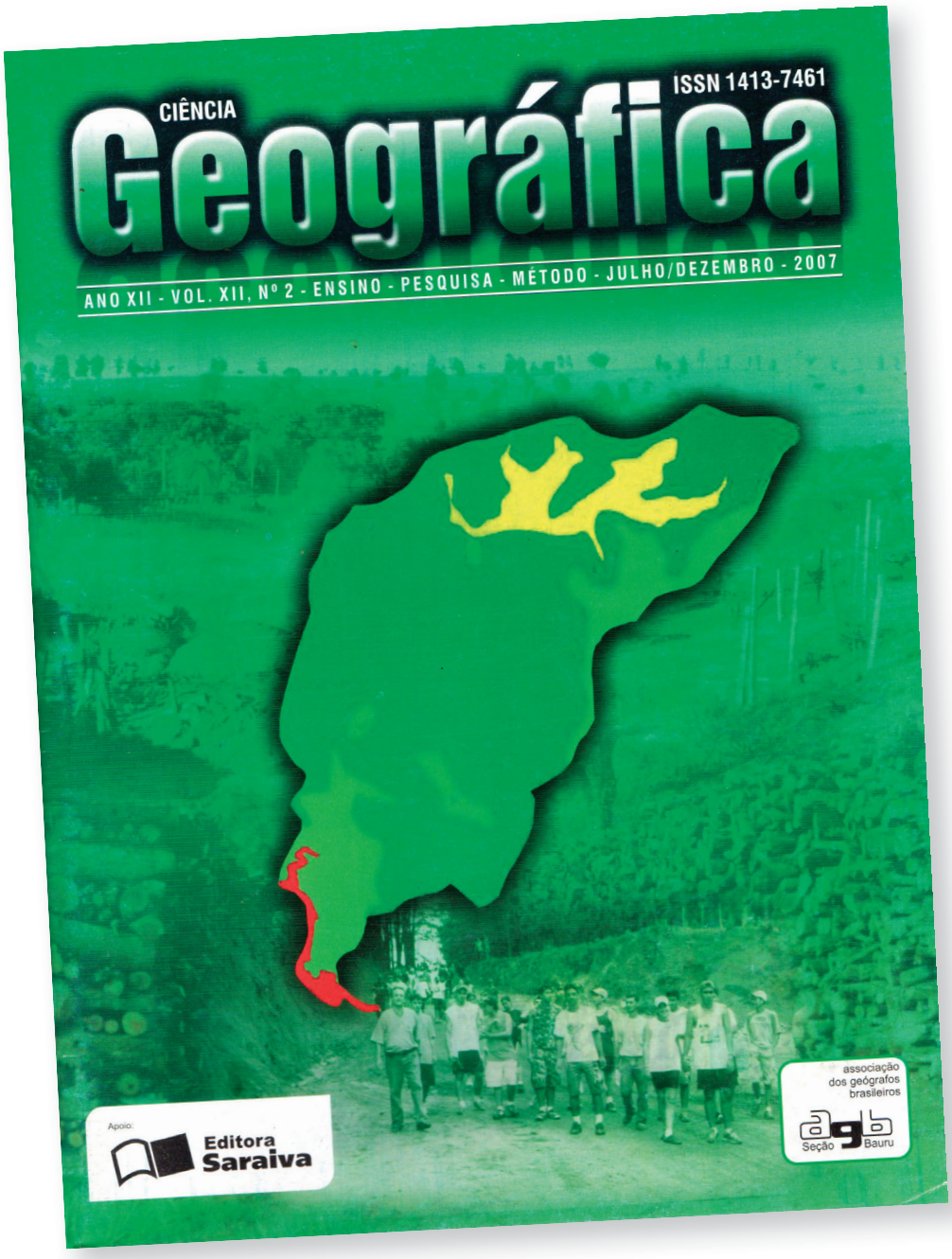
RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte:** ensino fundamental [recurso eletrônico]. Natal, Offset, 2018. Disponível em: http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF. Acesso em 02 ago. 2024.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: EdUSP, 2000.

SANTOS, **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo:

Hucitec/Edusp, 1978
SERGIPE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Currículo de Sergipe:** integrar e construir. Educação Infantil e Ensino fundamental/ 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.
STRAFORINI, O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados** 32 (93), São Paulo: UNICAMP, 2018



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4188

GEOGRAFIAS, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES EM PRÉ-VESTIBULARES NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

GEOGRAPHIES, YOUTHS AND POPULAR EDUCATION: REFLECTIONS IN PRE-UNIVERSITY COURSES IN THE METROPOLITAN REGION OF PORTO ALEGRE

GEOGRAFÍAS, JUVENTUDES Y EDUCACIÓN POPULAR: REFLEXIONES EN PREUNIVERSITARIOS EM LA REGIÓN METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Bruno Gaspareto Silva[1]
0009-0000-2749-2496
brunogaspareto46@gmail.com

Victor Hugo Nedel Oliveira[2]
0000-0001-5624-8476
victor.nedel@ufrgs.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2749-2496. E-mail: brunogaspareto46@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5624-8476. E-mail: victor.nedel@ufrgs.br.

Artigo recebido em maio de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A pesquisa aborda a interseção entre a temática das juventudes, o ensino de Geografia e a educação popular, com foco em cursinhos pré-vestibulares populares (PVPs). O estudo, de cunho qualitativo-quantitativo, exploratório e descritivo, investiga a percepção de jovens matriculados em PVPs na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), com idades entre 18 e 29 anos. Os resultados revelam uma ampla gama de percepções dos jovens sobre juventude, destacando suas visões multifacetadas. Em relação à educação popular, os motivos de matrícula nos PVPs incluem a acessibilidade de horários e questões financeiras. Quanto ao ensino de Geografia, prevalece a percepção de uma ênfase em conteúdos de natureza física. Essas descobertas indicam a heterogeneidade de desafios enfrentados pelas juventudes, sejam eles de ordem financeira ou emocional, evidenciando a importância de considerar suas diferentes perspectivas na formulação de políticas educacionais e sociais.

Palavras-chave: Juventudes. Jovens. Educação popular. Ensino de Geografia. Cursinho pré-vestibular popular.

ABSTRACT: The research addresses the intersection between the theme of youth, Geography teaching, and popular education, focusing on popular pre-university courses (PUPCs). The qualitative-quantitative, exploratory, and descriptive study investigates the perception of young people enrolled in PUPCs in the Metropolitan Region of Porto Alegre (MRPA), aged between 18 and 29 years old. The results reveal a wide range of perceptions of youth, highlighting their multifaceted views. Regarding popular education, reasons for enrollment in PUPCs include accessibility of schedules and financial issues. Regarding Geography teaching, there is a perception of an emphasis on physical nature contents. These findings indicate the heterogeneity of challenges faced by youth, whether they are financial or emotional, highlighting the importance of considering their different perspectives in the formulation of educational and social policies.

Keywords: Youths. Youngs. Popular education. Geography teaching. Popular pre-university course.

RESUMEN: La investigación aborda la intersección entre la temática de las juventudes, la enseñanza de la Geografía y la educación popular, con un enfoque en los cursos preuniversitarios populares (CPPs). El estudio, de naturaleza cualitativo-cuantitativa, exploratoria y descriptiva, investiga la percepción de jóvenes matriculados en CPPs en la Región Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), con edades entre 18 y 29 años. Los resultados revelan una amplia gama de percepciones de los jóvenes sobre la juventud, destacando sus visiones multifacéticas. En relación con la educación popular, los motivos de matrícula en los CPPs incluyen la accesibilidad de horarios y cuestiones financieras. En cuanto a la enseñanza de la Geografía, prevalece la percepción de un énfasis en contenidos de naturaleza física. Estos hallazgos indican la heterogeneidad de desafíos enfrentados por las juventudes, ya sean de orden financiero o emocional, evidenciando la importancia de considerar sus diferentes perspectivas en la formulación de políticas educativas y sociales.

Palabras clave: Juventudes. Jóvenes. Educación popular. Enseñanza de la Geografía. Curso preuniversitario popular.

PALAVRAS INICIAIS

A interseção entre a formação de professores de Geografia e a compreensão das juventudes oferece importante perspectiva para o aprimoramento das práticas pedagógicas (Silva; Oliveira, 2023a). Ao explorar as dinâmicas sociais e territoriais que envolvem as juventudes, abre-se um caminho rico para a reflexão sobre como a Geografia pode dialogar com as experiências e perspectivas desses sujeitos. A partir do reconhecimento das mudanças sociais refletidas nas juventudes, torna-se aberta a necessidade de uma abordagem sensível no contexto educacional, especialmente diante das desigualdades presentes nos sistemas de ensino (Oliveira, 2020). Nesse sentido, emerge a importância de investigar as manifestações das juventudes e práticas pedagógicas que buscam compreendê-las e incorporá-las de maneira significativa.

A formação de professores de Geografia é enriquecida pela exploração das juventudes, essencial para entender os sujeitos com os quais eles irão interagir. Segundo Dayrell (2007), as juventudes são multifacetadas, refletindo mudanças sociais significativas. Estudar essas manifestações extravaza o campo acadêmico, sendo fundamental para compreender as dinâmicas nas práticas pedagógicas futuras. Na Geografia, a pesquisa com juventudes vem crescendo, em especial por buscar reconhecer a dimensão espacial de suas experiências (Oliveira, 2023). Esse tipo de investigação oferece uma lente singular para analisar como as e os jovens interagem e moldam os lugares onde vivem. Um foco recente é nas juventudes rurais e periféricas, essenciais para uma visão ampla. Apesar da alta audiência, ainda há poucos estudos sobre suas realidades (Oliveira, 2021), ao destacar lacunas na compreensão das experiências dos jovens.

A diversidade das juventudes é central, refletida em suas vidas na cidade, no campo, na política e na economia. A relação entre juventude e trabalho configura-se, portanto, como algo urgente, em especial para jovens periféricos. Tais estudos revelam desafios como a precariedade e as dificuldades em conciliar trabalho e estudo (Corrochano, 2023). A crescente participação política das juventudes também é de se destacar, uma vez que refletem mudanças políticas e sociais mais amplas (Oliveira *et al*, 2018). Reconhecer a mobilidade e a territorialidade das e dos jovens é fundamental, assim como as nuances de suas experiências. Na escola, as juventudes demandam inclusão e representatividade, particularmente em um contexto político desafiador (Severo, 2023). A Geografia também busca compreender essas complexidades, ao explorar as relações entre jovens e o espaço, abrangendo uma diversidade de territórios e experiências.

A trajetória da educação brasileira reflete as condições sociais e econômicas contemporâneas, marcadas pela desigualdade e pela escassez de infraestrutura no sistema público de ensino. Diante desse cenário, surgiram os cursinhos pré-vestibulares populares como uma resposta ao descaso público em relação à educação (Carvalho, 2013). Esses cursinhos se tornaram uma alternativa para jovens de baixa renda, que muitas vezes enfrentam a difícil escolha entre pagar mensalidades elevadas em cursos preparatórios ou ingressar diretamente no mercado de trabalho sem prosseguir para o ensino superior. A baixa qualidade na infraestrutura do ensino nos sistemas públicos, que frequentemente não preparam adequadamente os alunos para os exigentes exames de admissão, contribui para perpetuar a desigualdade de acesso ao ensino superior (IBGE, 2022).

Tal dificuldade de acesso ao ensino superior é agravada pela chamada "indústria dos cursinhos", na qual instituições privadas oferecem também o ensino médio, adaptando seus currículos às

exigências dos exames de admissão (Pereira, 2007). Esse contexto torna praticamente inalcançável uma vaga em uma instituição de ensino superior pública para os menos privilegiados, perpetuando o descompasso entre excelência acadêmica e acessibilidade (Pereira; Raizer; Meirelles, 2010). Os cursinhos populares surgem então como uma resposta a essas barreiras, ao preparar os estudantes para os exames e também promovendo a conscientização de sua condição social, já que lhes proporcionam mais autonomia e participação cidadã (Carvalho, 2013). Desde os anos 40, esses cursinhos têm sido uma importante ferramenta na luta contra as desigualdades educacionais, quando buscam oferecer oportunidades de preparação para o ensino superior às camadas populares e, ao mesmo tempo, ao desafiar as estruturas de hegemonia do sistema educacional (Castro, 2005).

Desde o surgimento dos cursos de Licenciatura em Geografia em diversas universidades, um debate contínuo tem se desenvolvido sobre o ensino da disciplina, enfatizando a interação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Historicamente, a Geografia acadêmica foi considerada a única fonte legítima de conhecimento, enquanto a Geografia escolar foi subestimada como uma mera aplicação simplificada desse conhecimento (Callai, 2011; Cavalcanti, 2008). Essa dicotomia persiste em alguns contextos, nos quais a escola é frequentemente relegada a um papel secundário, com as e os professores atuando mais como executores do que construtores de conhecimento, seguindo modelos de currículo distantes da realidade da sala de aula e dos alunos.

No entanto, é imperativo estabelecer um diálogo entre essas duas esferas da Geografia. A Geografia escolar desempenha um importante papel, complementando o conhecimento acadêmico, uma vez que a compreensão das questões físicas requer uma abordagem mais contextualizada. Nesse sentido, muitas universidades brasileiras incorporaram disciplinas de estágio para proporcionar aos alunos experiências práticas durante a graduação, sob a orientação de professores (Cacete, 2015). Contudo, críticos apontam para a limitação e a necessidade de diversificação das oportunidades de estágio para uma formação mais abrangente. A sala de aula é concebida como um espaço geográfico de estudo (Aguiar; Shinobu; Salvi, 2018), mas muitas vezes a dinâmica de poder entre professor e aluno reproduz estruturas autoritárias, contrariando o ideal de formação de cidadãos críticos e autônomos na educação escolar. Integrar perspectivas das próprias juventudes sobre o ensino da Geografia é fundamental (Oliveira, 2015), exigindo de professores uma abordagem sensível para promover uma compreensão crítica do mundo ao redor dos alunos e evitar a replicação de estruturas de poder prejudiciais dentro da cultura escolar. Através de abordagens inovadoras, a Geografia escolar pode transformar a percepção da escola como um espaço tradicional e opressivo, fomentando um ambiente de aprendizado participativo e crítico para formar jovens mais engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa se propõe a analisar a percepção de jovens de cursinhos pré-vestibulares populares da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) sobre a juventude, a educação popular e o ensino da Geografia. A partir de uma abordagem qualitativa, busca-se identificar o perfil dos participantes, investigar suas percepções sobre a Educação Popular e os cursinhos pré-vestibulares populares, bem como compreender suas relações com o ensino da Geografia e a Educação Geográfica. Por meio dessa investigação, almeja-se contribuir para o entendimento das experiências e vivências das e dos jovens em contextos educacionais não formais, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para essa parcela da população.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo adotou uma abordagem quantitativo-qualitativa. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário, que buscou compreender as relações de jovens-alunos de Pré-Vestibulares Populares (PVPs) com as instituições e analisar suas perspectivas sobre a juventude e o ensino de Geografia. Em termos de natureza, foi uma pesquisa básica, a fim de gerar novos conhecimentos para futuras investigações, com aplicabilidade direta na resolução de questões práticas. Os objetivos deste estudo são exploratórios e descritivos, pois miraram entender a complexidade da experiência e os motivos que levam os alunos a frequentarem um PVP. Conforme Gil (2007), as pesquisas exploratórias têm como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, contribuindo para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos subsequentes.

A pesquisa foi conduzida em dois PVPs na Região Metropolitana de Porto Alegre. Um deles estava localizado em uma das maiores escolas da região, o que facilitou o acesso aos alunos que estudam nela. Inicialmente, as aulas eram presenciais, mas ao longo do tempo, foram transferidas para o formato remoto. O outro PVP estava sediado na sede de um partido político de esquerda, com divulgação principalmente por meio das redes sociais e aulas presenciais. Ambos os PVPs ofereciam aulas gratuitas, sem taxas de matrícula. O público-alvo consistia em jovens entre 18 e 29 anos, dentro do recorte etário apontado no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

A produção de dados foi realizada por meio de questionário, que abordou temas relacionados à juventude, educação popular e ensino de Geografia. Foram elaboradas quinze perguntas no total, distribuídas igualmente entre os três segmentos, com o objetivo de compreender a percepção dos jovens sobre esses temas. O questionário foi escolhido como técnica de produção de dados por sua capacidade de capturar informações sobre comportamentos e opiniões dos participantes (Günther, 2003). A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, seguindo as três fases propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram definidas três categorias a priori para análise dos dados: compreensão das juventudes, educação popular como ferramenta de transformação social e percepções sobre Geografia e seu ensino.

Este estudo respeitou as diretrizes éticas estabelecidas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Foram adotadas medidas para proteger a privacidade dos participantes, como a não divulgação de informações que possam identificá-los, mantendo-se, igualmente, o anonimato das instituições participantes, que assinaram o Termo de Anuência (TA). A participação na pesquisa foi voluntária e os jovens participantes maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS

Perfil dos participantes

A aplicação do questionário envolveu sete sujeitos-jovens, sendo quatro no primeiro e três no segundo cursinho pré-vestibular popular (PVP) participantes da pesquisa. O baixo número de adesão ao questionário reflete os elevados índices de evasão, comuns nos PVPs, um fenômeno que ecoa a questão da evasão escolar. Nascimento (2013) destaca diversas dificuldades na organização

de cursinhos populares, como falta de comprometimento, escassez de professores qualificados e recursos financeiros limitados, contribuindo para a evasão estudantil. Silva *et al.* (2010) corroboram, enfatizando a relevância da evasão como tema central nos cursinhos populares.

Para caracterizar os participantes, foram formuladas seis questões. Quanto à idade, os entrevistados tinham entre 18 e 28 anos, com a maioria concentrada entre 18 e 21 anos, exceto um participante de 28 anos. Esta faixa etária sugere uma busca por PVPs, principalmente por jovens que recentemente concluíram o Ensino Médio. A maioria dos entrevistados nos dois PVPs era do gênero feminino, em consonância com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que apontam para uma maioria feminina no acesso ao ensino superior. Vale ressaltar a identificação de um dos participantes como não-binárie, destacando também a temática da diversidade de gênero.

Quanto à situação parental, todos os entrevistados afirmaram não ter filhos, sugerindo que a maternidade/paternidade pode ser um obstáculo para a continuidade dos estudos, conforme evidenciado por Abdala (2014). A maioria dos participantes trabalha durante o dia e estuda à noite, com ocupações que variam de autônomos a empregos de baixa remuneração. Isso levanta a necessidade de mais opções de preparação para o vestibular para jovens de baixa renda, uma vez que os PVPs são movimentos sociais voluntários. Além disso, dois participantes estão desempregados, refletindo a dificuldade enfrentada pelos jovens em encontrar trabalho, conforme destacado por Corrochano (2023).

As atividades realizadas no tempo livre incluem afazeres domésticos, estudo, exercício físico, entretenimento digital e atividades criativas. Essa diversidade reflete a complexidade do conceito de tempo livre, discutido por Franch (2000), no qual atividades consideradas semilazer podem ser realizadas mesmo durante o tempo livre. Assim, as respostas dos participantes variam de acordo com suas percepções individuais sobre o que constitui tempo livre (Oliveira; Vasques, 2025).

Juventudes, jovens e percepções

O questionamento inicial acerca do eixo das Juventudes na pesquisa indagou sobre a definição de ser jovem, dada a complexidade dessas determinações. Mesmo ao considerar que todos os entrevistados estavam dentro da faixa etária de 15 a 29 anos, reconhecida como juventude pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), surgiram dúvidas entre os jovens-alunos, especialmente quando confrontados com diversas responsabilidades cotidianas. As respostas das e dos jovens-alunos destacaram a ideia de posse, seguida de conceitos como essência, existência e vida.

É salutar observar que algumas definições convergem para a ideia de que ser jovem implica estar em uma «transição entre a adolescência e a vida adulta», sugerindo que, embora legalmente considerados adultos, ainda não se percebem plenamente dessa forma. Esta dinâmica foi observada de maneira análoga em uma pesquisa realizada por Pimenta (2007), na qual também emergiu a questão da «adolescência» como uma categoria etária adicional. A autora argumenta que a transição é percebida como uma passagem direta da adolescência para a vida adulta, suscitando questionamentos sobre o papel da juventude nesse processo. A juventude, como representação social, parece transcender limites etários específicos, sendo considerada um "estado de espírito" compartilhado por diversos grupos. As representações tanto da "juventude" quanto do "adulto" compartilham características que permitem a criação de novas identidades. Muitos participantes, mesmo não se considerando adultos plenos, optaram por se identificar como "jovens adultos".

Essa concepção de juventude como uma fase de transição abre espaço para uma abordagem mais compreensiva das necessidades específicas desse grupo etário, conforme destacado por Pimenta (2007). Alguns estudantes, que não se sentem plenamente adultos, preferem se denominar "jovens adultos", como corrobora a resposta de um dos participantes: "Ser jovem para mim é a fase entre a adolescência e os 25 anos, em que somos legalmente adultos, mas ainda nos sentimos novos para isso, é a transição da adolescência para a vida adulta". Nesse sentido, surge a reflexão sobre a questão da independência financeira, especialmente para jovens provenientes de famílias de baixa renda ou classe média, cuja maturidade financeira é, quando possível, uma conquista realizada unicamente ao longo da vida adulta.

Outro aspecto relevante é a autoavaliação das juventudes da investigação quanto à sua condição de jovens. A maioria dos participantes expressou que se considera jovem, embora uma resposta tenha sido negativa. As razões apresentadas variaram desde a idade até argumentos mais filosóficos, como a busca por conquistas pessoais e a percepção de que a juventude transcende a idade cronológica. A resposta negativa, por sua vez, levanta questões sobre a sobrecarga de responsabilidades em tenra idade, destacando a complexidade e a ambiguidade do tema.

Essas diversas perspectivas levantam questionamentos sobre a estabilidade emocional de jovens contemporâneos. A alta concordância com a afirmação "A maioria dos jovens encontra dificuldades em questões emocionais" é consistente com relatos individuais de jovens-alunos sobre suas experiências. A sociologia das emoções, como abordada por Sallas e Meucci (2023), oferece uma plataforma para compreender as culturas juvenis, destacando a complexidade e a variedade de emoções enfrentadas pelos jovens-alunos, influenciadas por fatores como emprego, estudo e responsabilidades precoces.

Em relação às dificuldades enfrentadas por jovens em questões financeiras, os dados da pesquisa são consistentes com a realidade brasileira, pois evidenciam a precariedade do mercado de trabalho para os jovens. A discrepância salarial entre diferentes faixas etárias e a falta de oportunidades de emprego impactam diretamente a independência financeira dos jovens, levando alguns a recorrerem a trabalhos informais e precários. Essas constatações são corroboradas por Ferreira e Pomponet (2020), ao destacarem a persistência das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, mesmo diante de avanços na acessibilidade à educação e na criação de novos postos de trabalho. A segregação educacional, especialmente no acesso ao ensino superior, contribui para perpetuar as desigualdades sociais, privando muitos jovens da oportunidade de realizarem seus sonhos acadêmicos e profissionais.

Sobre jovens e educação popular

Durante a aplicação do questionário, o eixo "Jovens e Educação Popular" foi delineado para investigar de maneira abrangente as perspectivas das e dos jovens em relação a essa abordagem educacional. Cinco perguntas foram construídas nessa seção do questionário. A intenção deste eixo foi compreender, por meio dessas perguntas, as visões dos sujeitos em relação à educação popular, bem como suas interpretações sobre como esses projetos visam transformar a sociedade, além de explorar os motivos pelos quais escolheram participar dos PVPs.

O primeiro questionamento foi: "O que é educação popular?". Tal indagação foi formulada considerando a diversidade de entendimentos sobre o tema, dada sua complexidade, especialmente para os alunos que buscam PVPs. As respostas dos jovens sobre o tema foram compiladas e, no geral, refletiram a relevância da "oportunidade", seguida de "educação", sendo "oportunidade" o termo mais

recorrente. Esta ênfase na palavra "oportunidade" é significativa, pois muitos jovens veem nos PVPs a chance de alcançar a aprovação em vestibulares e realizar seus sonhos profissionais, especialmente quando enfrentam desafios financeiros. Além disso, algumas respostas abordaram implicitamente o tema da "oportunidade", como a descrição da educação popular como "educação de qualidade onde todos podem aproveitar". Essa acessibilidade da educação popular é decisiva para atrair jovens afastados dos estudos devido às barreiras impostas pelo sistema capitalista.

Segundo Freire e Nogueira (2001), a educação popular é um esforço político que visa capacitar os estudantes de baixa renda ou provenientes de escolas públicas para ingressarem no ensino superior. Para esses autores, a educação popular desafia o poder burguês, tendo uma estreita relação com a vida política. Os jovens que mencionam a educação popular como um movimento político estão conscientes de sua natureza emancipatória, contrapondo-se às mensagens desestimulantes que recebem ao longo de suas vidas.

O segundo questionamento abordou o significado do curso popular frequentado pelos jovens-alunos em suas vidas. Essa questão visava compreender as percepções e sentimentos dos jovens em relação aos PVPs. As respostas dos sujeitos destacaram a importância do ensino de qualidade oferecido pelo curso, bem como a oportunidade de acesso ao ensino superior. As respostas também ressaltaram a palavra "ensino", seguida de "meu", indicando a importância pessoal e individualizada do curso. O sentimento de pertencimento gerado pela participação nos PVPs é evidente, com muitos alunos expressando gratidão e reconhecimento pela ajuda proporcionada pelo curso. Essa conexão emocional com os PVPs é reforçada por relatos de jovens que, após serem aprovados em vestibulares, retornam para auxiliar no desenvolvimento do curso.

A terceira pergunta dessa seção consistiu em uma afirmação na escala Likert, solicitando aos respondentes que expressassem seu grau de concordância com a afirmação "Iniciativas como a de um cursinho gratuito promovem importantes mudanças sociais". A maioria indiscutível dos participantes concordou plenamente com essa afirmação, demonstrando uma crença na capacidade dos PVPs de promover mudanças sociais significativas. A educação popular, enquanto prática não formal, surge historicamente no Brasil como uma crítica à desigualdade no acesso à educação, especialmente no ensino médio e superior.

A origem da educação popular no Brasil remonta às organizações ligadas à igreja católica, em particular à teologia da libertação, e aos movimentos sociais e populares que resistem aos sistemas vigentes. Essas práticas não formais surgiram como alternativas construídas fora do aparato estatal, refletindo uma crítica à falta de acessibilidade à educação. Professores que lecionam em PVPs acreditam na capacidade desses projetos de transformar a sociedade e buscam comunicar esse sentimento aos alunos. Compartilha-se da visão de Ferreira (2018) sobre a importância da educação popular como uma ferramenta libertadora e emancipadora. Movimentos de educação popular não se limitam apenas à preparação para vestibulares; eles também abordam questões sociais importantes, como antirracismo, feminismo e diversidade, transformando essas juventudes não apenas academicamente, mas também politicamente conscientes.

Na quarta pergunta, os jovens foram questionados sobre os três principais fatores que os levaram a escolher participar de PVPs. A gratuidade e o horário noturno foram os motivos mais citados, refletindo a importância da acessibilidade e da flexibilidade para os jovens trabalhadores que frequentam esses cursos. A pesquisa confirmou que o horário noturno é um atrativo para estudantes

que trabalham durante o dia, destacando a necessidade de adaptação dos PVPs à rotina desses sujeitos.

Ao final dessa seção, as e os jovens-alunos foram convidados a resumir o trabalho de seus professores nos PVPs em uma palavra. Palavras como "dedicação" e "democrática" foram destacadas, e isso pode ser lido como o destaque ao compromisso dos professores em adaptar-se à rotina e às necessidades dos alunos, além de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo. Considerou-se que os PVPs representam uma intersecção de interesses entre estudantes, professores e coordenadores, que compartilham o objetivo comum de alcançar o sucesso acadêmico e promover mudanças sociais. Esses projetos preparam estudantes para os desafios dos vestibulares, capacitando-os politicamente, fortalecendo sua consciência de classe e sua capacidade de transformar a sociedade.

Sobre jovens e o ensino de Geografia

No que se refere ao eixo jovens e ensino de Geografia, também foram formuladas cinco perguntas para entender a perspectiva dos jovens sobre o ensino de Geografia nos PVPs, bem como o que eles compreendem sobre a Geografia enquanto ciência. Na primeira pergunta, indagamos: "Para você, o que é Geografia?", buscando compreender a visão deles sobre a disciplina e interpretar suas percepções sobre Geografia. É relevante observar que entre as palavras mais citadas estão "Terra", "Estudo", "Planeta" e "Tudo".

É importante destacar a visão abrangente que esses jovens têm sobre a Geografia. Alguns compreendem de forma genérica que se trata do "Estudo do planeta" ou de "uma matéria importante". Outros ressaltam o estudo de "aspectos físicos", como se fossem os únicos temas abordados em Geografia. Constou-se, portanto, um entendimento superficial sobre o tema, o que não é culpa dos jovens-alunos. Como mencionado anteriormente, eles são predominantemente provenientes de escolas públicas e frequentemente enfrentam a falta de professores. Considerando que a Geografia é a ciência responsável por compreender o espaço e suas relações por meio de ações com objetos, não está totalmente errado afirmar que a Geografia aborda todos esses temas. A resposta que melhor define a Geografia pode ser também a mais abrangente, dada a complexidade da ciência que estudamos, conforme afirmou Santos (1978):

> O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (Santos, 1978, p. 122).

O espaço é uma totalidade, assim como a sociedade que o constrói. É um conjunto de funções que refletem as interações do passado e do presente. Nada é mais amplo e preciso do que essa definição de um dos mais reconhecidos geógrafos de todos os tempos.

Na segunda pergunta, acrescentamos uma afirmação na Escala Likert questionando o grau de concordância dos alunos com a frase "A Geografia contribui para uma melhor compreensão da sociedade". A concordância foi unânime, embora um dos alunos tenha assinalado "concordo parcialmente" (14,3%), enquanto os outros (85,7%) concordaram plenamente. Neste caso, é interessante refletir sobre a visão desses jovens-alunos sobre a importância da Geografia na sociedade.

Todos concordaram que a Geografia contribui para uma melhor compreensão da sociedade, o que está completamente correto. A Geografia estuda as representações das relações sociais do passado e do presente, o espaço, o tempo e os objetos. Seguimos corroborando com Santos, quando afirma que

> O espaço, por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...] (Santos, 1978, p. 171).

Ou seja, o espaço, objeto de estudo da Geografia, evolui pela influência da sociedade contemporânea. Compreender a diversidade de terrenos, os padrões climáticos, as estruturas sociais e os comportamentos humanos em diferentes regiões é fundamental para a coexistência harmoniosa da sociedade e para garantir sua sustentabilidade. Portanto, a resposta dos jovens participantes corrobora com a importância da Geografia e com os principais conceitos para interpretar o espaço de forma adequada.

A terceira pergunta do eixo foi "Que aula de Geografia no Cursinho foi mais interessante? Descreva-a resumidamente.". Neste caso, três alunos não puderam responder porque não estavam presentes nas aulas de Geografia nos respectivos PVPs. Nas respostas, foi possível verificar que as palavras mais frequentes foram "Assuntos" e "Biomas". É interessante observar que a ideia de que a Geografia se limita a aspectos físicos, mencionada por um dos respondentes na primeira pergunta deste eixo, se deve ao fato de que todos os alunos citaram apenas aulas que enfatizam aspectos físicos, e outros três não assistiram às aulas de Geografia. Isso reforça o estereótipo de que o ensino de Geografia nas escolas, onde eles tiveram mais contato com a disciplina, unicamente aborda fuso horário, relevo, biomas e outros aspectos predominantemente físicos e ilustrativos.

Conforme observado nos relatos dos jovens-alunos, o ensino de Geografia realizado nas escolas ainda está caminhando lentamente em direção a uma aplicação crítica. Quando questionamos, na quarta pergunta do eixo, "Você percebe diferenças entre o ensino de Geografia que teve na escola e o que está tendo no cursinho? Por quê?", foi possível ver claramente, pelas respostas, que há uma diferença significativa na aplicação do conteúdo de Geografia na escola e no PVP. As palavras "Escola", "Cursinho", "Muita" e "Diferença" foram mais frequentes. Ao analisar cada uma das respostas, percebeu-se que, entre os respondentes, há um consenso de que há uma diferença significativa no ensino de Geografia entre a escola e o PVP. Vale ressaltar dois relatos: um jovem afirmando que os períodos de Geografia foram reduzidos devido ao novo Ensino Médio (Silva; Oliveira, 2023b) e que as aulas eram ministradas por um professor de história; outro aluno afirmando que "na escola só respondíamos coisas do livro com base nos textos e o professor não explicava nada", indicando que a forma como a Geografia é ensinada na escola hoje se assemelha à Geografia tradicional.

Dentro dessa abordagem, pode-se abordar a quinta e última pergunta, "A Geografia é uma disciplina importante para entender questões globais, como o motivo das guerras e as desigualdades sociais. Você concorda com essa afirmação? Por quê?". Esta pergunta foi respondida pelos jovens-alunos, sendo que um deles alegou não saber responder. O objetivo era verificar a visão desses jovens sobre a Geografia como ciência crítica, dado o engessamento no ensino de Geografia em algumas escolas de forma geral, não apenas em instituições públicas. As palavras mais comuns foram "Sim" e "Concordo", destacando a unanimidade entre os respondentes de que a Geografia é importante para entender questões globais.

Em seu contexto, Lacoste (1988) afirma que a Geografia não serve apenas para fazer a guerra e exercer o poder, mas também para influenciar e compreender estrategicamente a geopolítica. Portanto, é contraditório ensinar uma Geografia Tradicional na sala de aula junto aos alunos, uma vez que a Geografia Crítica sempre prevalece na mente de cada aluno. É importante ressaltar algumas respostas. Um dos alunos respondeu que "Sim, através do estudo demográfico, é possível reconhecer e apontar padrões que causam a miséria". Isso indica que os alunos podem refletir sobre a Geografia como ciência estratégica e pensante, e não apenas reprodutora de conceitos e conteúdos. Outra resposta significativa foi "Sim, porque conseguimos entender as causas desses conflitos". Isso significa que os alunos entendem que, por meio da Geografia, podemos entender o motivo dos conflitos e por que eles ocorrem. Mesmo com as aulas não tão boas que eles tiveram durante o Ensino Médio, ainda há uma visão de que a Geografia é uma ciência estratégica e crítica, e muito disso é devido ao que os alunos visualizaram no PVP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram delineados três eixos de investigação, a saber: Juventudes, Ensino de Geografia e Educação Popular, com ênfase em um estudo de caso. O escopo do trabalho centrou-se na análise da percepção dos jovens matriculados em cursinhos pré-vestibulares populares na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) sobre a juventude, a educação popular e o ensino da Geografia. Os objetivos delineados consistiram em identificar o perfil dos jovens participantes dos cursinhos, elucidar suas percepções acerca da Educação Popular e dos cursinhos pré-vestibulares populares, bem como compreender as relações desses jovens com o ensino da Geografia proporcionado nos referidos ambientes e com a Educação Geográfica em geral.

Os conceitos abordados neste estudo foram embasados na temática das Juventudes, concentrando-se nas vivências dos jovens provenientes de áreas periféricas, e explorando as dificuldades enfrentadas por estes para prosseguir os estudos após o término do Ensino Médio, especialmente considerando a falta de alternativas acessíveis, como cursinhos pré-vestibulares privados. Tais indagações serviram de base para a discussão subsequente sobre Educação Popular, contextualizando sua emergência como resposta ao desamparo estatal por meio de movimentos sociais autônomos, visando proporcionar oportunidades educacionais a jovens provenientes de escolas públicas desprovidos de recursos para custear um cursinho privado.

Em relação ao ensino de Geografia, foi enfatizado o contraste entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, ressaltando a relevância da Educação Geográfica no cotidiano dos estudantes. A discussão teórica abordou os motivos que levam os jovens a optarem pelos cursinhos pré-vestibulares populares e sua percepção sobre os eixos temáticos de juventude, educação popular e ensino de Geografia.

Ademais, foram discutidas questões relativas ao acesso limitado à educação no Brasil, bem como os desafios enfrentados pelos jovens no mercado de trabalho. No contexto da Geografia, buscou-se compreender a importância da educação geográfica nas escolas e explorar os debates em torno da Geografia escolar e da Geografia acadêmica. Além disso, salientou-se a relevância dos cursinhos pré-vestibulares populares em um cenário onde os jovens apresentam uma média salarial inferior à dos adultos, evidenciando a importância dessas instituições na mitigação das desigualdades educacionais.

Quanto à caracterização da pesquisa, esta adotou uma abordagem quantitativo-qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários. O cenário da pesquisa

compreendeu dois cursinhos pré-vestibulares populares na RMPA, com aulas ministradas no turno noturno. Os sujeitos da pesquisa foram jovens com idades entre 18 e 29 anos, sendo respeitados todos os princípios éticos envolvidos em pesquisas nas ciências humanas.

Em relação aos resultados, os sete participantes responderam ao questionário, todos dentro da faixa etária alvo (entre 18 e 29 anos), com diversidade em relação ao gênero e status de emprego. Os participantes expressaram diferentes concepções sobre o que significa ser jovem, destacando-se as dificuldades financeiras, de acesso à educação e ao mercado de trabalho enfrentadas pela maioria dos jovens. Quanto à Educação Popular, os jovens demonstraram compreensão sobre sua importância e citaram a questão financeira como um dos principais motivos para frequentarem o cursinho. No que tange ao ensino de Geografia, os participantes valorizaram os aspectos físicos da disciplina, destacando a diferença entre o ensino escolar e o ministrado nos cursinhos pré-vestibulares populares.

No entanto, a pesquisa enfrentou desafios, como a adesão dos alunos ao questionário e a disponibilidade de tempo para sua conclusão. Apesar disso, a experiência foi enriquecedora, proporcionando aprendizados teóricos e práticos, além de contribuir para uma compreensão mais ampla das temáticas abordadas. Este estudo possui potencial para auxiliar pesquisadores interessados nas áreas de juventude, educação popular e ensino de Geografia, bem como servir de referência para estudos futuros sobre o tema.

Os resultados revelaram a importância dessas instituições na mitigação das desigualdades educacionais e no apoio aos jovens de áreas periféricas e rurais em sua busca por oportunidades educacionais e profissionais. Além disso, apontaram para a necessidade de políticas educacionais e sociais mais inclusivas e sensíveis às diversas realidades enfrentadas pelas juventudes brasileiras. Ao finalizar a investigação, é impossível não se emocionar ao reconhecer a resiliência e a determinação dos jovens que enfrentam tantos obstáculos em sua busca por educação e oportunidades. Suas histórias, suas lutas e suas aspirações lembram da importância fundamental de oferecer suporte e oportunidades iguais para todos. Que este estudo sirva para além de uma fonte de conhecimento acadêmico, mas também como um lembrete poderoso de que cada voz jovem importa, e que devemos continuar trabalhando para construir um presente e um futuro mais justos e inclusivos para todas, todos e todes.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. **90% das mulheres com filhos deixam de estudar**. Agência Brasil. 2014. Disponível em: https://noticias.r7.com/educacao/quase-90-das-mulheres-jovens-com-filhos-deixam-de-estudar-diz-ibge-17122014/. Acesso em: 12 mai. 2024.

AGUIAR, Marcio Miguel de; SHINOBU, Patrícia Fernandes Paula. SALVI, Rosana Figueiredo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.) *et al.* **Movimentos e oscilações para ensinar Geografia.** Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/149136. Acesso em: 12 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.306, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240. Acesso em: 12 mai. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, n. 1, v. 1, 2011. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7097. Acesso em: 12 mai. 2024.

CARVALHO, Márcio de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC,** UFV. 2013. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1452. Acesso em: 12 mai. 2024.

CASTRO, Clóves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares**: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/89799. Acesso em: 12 mai. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CORROCHANO, Maria Carla. Condição juvenil, trabalho e ações coletivas: notas a partir do contexto pandêmico. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.) **Debates sobre Juventudes.** Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2023. Disponível em: https://publicacoes.even3.com.br/book/debates-sobre-juventudes-1489275. Acesso em: 12 mai. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade,** v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 mai. 2024.

FERREIRA, Maria Inês Caetano; POMPONET, André Silva. Escolaridade e trabalho: juventude e desigualdades. **Revista de Ciências Sociais,** v. 50, n. 3, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.36517/rcs.50.3.d09. Acesso em: 12 mai. 2024.

FERREIRA, Samuel Crissandro Tavares. **E se a cidade fosse nossa**: A Educação Popular contribui na emancipação das juventudes na cidade? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, FURG, Rio Grande, 2018. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012524.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

FRANCH, Mónica. **Tardes ao léu:** um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes. 2001. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1405. Acesso em: 12 mai. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007. Acesso em: 12 mai. 2024.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um Questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: https://www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil - População Educação**. Educa IBGE**. 2022. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 12 mai. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mulheres brasileiras na educação e no trabalho. **Educa IBGE.** 2019. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html. Acesso em: 12 mai. 2024.

NASCIMENTO, Daniela do. **Política de acesso ao ensino superior**: uma análise dos cursinhos pré-vestibulares da Unesp. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2013.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Somos jovens**: o ensino de geografia e a escuta das juventudes. 2015. Dissertação. Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128887. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel *et al*. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/V3LyTqKVFwfz6ZGNnfVVHbz/abstract/?lang=pt#ModalHowcite. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Jovens olhares sobre a cidade**: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9109. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes e Educação: estado da arte de publicações em revistas A1 de universidades federais brasileiras (2010 – 2019). **Revista Educar Mais**, v. 5. n. 2, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2279. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Geografias das Juventudes**. Porto Alegre: Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação. 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256855. Acesso em: 12 mai. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. **Juventudes, Territórios e Lazer.** Porto Alegre: GEPJUVE/GESOE, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.29327/5473627. Acesso em: 14 abr. 2025.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre**: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação. Mestrado em Educação. UFRGS**.** 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/10863. Acesso em: 12 mai. 2024.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico,** v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.2013.2029. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIMENTA, Melissa de Mattos. "**Ser jovem" e "ser adulto**": identidades, representações e trajetórias. Tese de Doutorado. Doutorado em Sociologia. USP. 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-15052007-111215/publico/SerJovemeSerAdulto.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

SALLAS, Ana Luísa Fayet; MEUCCI, Simone. "O melhor medo da minha vida" - emoções nas ocupações estudantis. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, v. 27, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc27202136528. Acesso em: 12 mai. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SEVERO, Ricardo Gonçalves. Brasil 2022: política, ideologia e juventude. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (Org.). **Geografias das Juventudes**, GEPJUVE/UFRGS. 2023. Disponível em: http://

hdl.handle.net/10183/256855. Acesso em: 12 mai. 2024.
SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Jovens e Geografia escolar no contexto do "novo" Ensino Médio. **Revista Signos Geográficos**, v. 5, 2023a. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/77604. Acesso em: 12 maio. 2024.
SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Quem são os jovens que vivenciam o "novo" Ensino Médio? Um estudo de caso em Porto Alegre/RS. **Revista Educar Mais**, v. 7, 2023b. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3442. Acesso em: 12 maio. 2024.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4189

NAVEGANDO ENTRE PALAVRAS: CAMINHOS ENTRE RIOS, GEOGRAFIAS E LITERATURAS

NAVIGATING BETWEEN WORDS: PATHWAYS THROUGH RIVERS, GEOGRAPHIES, AND LITERATURES

NAVEGANDO ENTRE PALABRAS: CAMINOS ENTRE RÍOS, GEOGRAFIAS Y LITERATURAS

Debora Raquel Cavalcante Figueiredo[1]
0009-0002-8248-8216
profadeboraraquel@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8248-8216. Email: profadeboraraquel@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Os rios têm sido, desde muito antes de nós, protagonistas importantes na história do mundo, percorrendo territórios e atravessando as vidas daqueles que de suas águas dependem. Essas águas, que despertam fascínio em quem se propõe a estudá-las, são responsáveis por encantar o imaginário. Propomos, então, navegar neste texto por meio de palavras literárias, fazendo uma viagem ao mundo da geografia literária dos rios à luz da geopoética. O objetivo é adentrar os rios que percorrem o imaginário dos escritos. Para isso, escolhemos, com base em uma revisão bibliográfica, mergulhar nos textos dos escritores Mia Couto, João Cabral de Melo Neto e Luciano Maia. Cada um deles traz contextos e territórios distintos, que se entrecruzam pelas suas relações com os rios. Assim como o rio, que é imagem da vida, há sempre novos caminhos a serem percorridos em direção ao mar do conhecimento.

Palavras-chave: Rios. Geografia Literária. Geopoética.

ABSTRACT: Rivers have been, long before us, important protagonists in the history of the world, traversing territories and flowing through the lives of those who depended on their waters. These waters, which awaken fascination in those who study them, are responsible for enchanting the imagination. We propose, therefore, to navigate this text through literary words, embarking on a journey into the literary geography of rivers through the lens of geopoetics. The objective is to enter the rivers that flow through the imagination of written works. For this, we chose, based on a bibliographic review, to dive into the texts of writers Mia Couto, João Cabral de Melo Neto, and Luciano Maia. Each one brings distinct contexts and territories, which intersect through their relationships with rivers. Just like the river, which is a symbol of life, there are always new paths to follow towards the sea of knowledge.

Keywords: Rivers. Literary Geography. Geopoetics.

RESUMEN: Los ríos han sido, desde mucho antes que nosotros, protagonistas importantes en la historia del mundo, recorriendo territorios y atravesando las vidas de aquellos que dependieron de sus aguas. Estas aguas, que despiertan fascinación en quienes se proponen estudiarlas, son responsables de encantar el imaginario. Proponemos, entonces, navegar este texto a través de palabras literarias, emprendiendo un viaje al mundo de la geografía literaria de los ríos a la luz de la geopoética. El objetivo es adentrarse en los ríos que recorren el imaginario de los escritos. Para ello, elegimos, basándonos en una revisión bibliográfica, sumergirnos en los textos de los escritores Mia Couto, João Cabral de Melo Neto y Luciano Maia. Cada uno trae consigo contextos y territorios distintos, que se entrecruzan por sus relaciones con los ríos. Al igual que el río, que es imagen de la vida, siempre hay nuevos caminos por recorrer hacia el mar del conocimiento.

Palabras clave: Ríos. Geografía Literaria. Geopoética.

SOBRE NASCENTES E FERVEDOUROS. O RIO INICIA AQUI

O rio é um mar de signos. É preciso desvendá-lo.
(Souza Neto, 1997, p. 63)

Os rios têm sido, muito antes de nós, seres humanos, entidades que percorrem os territórios do mundo. Eles estão presentes na origem da agricultura e na forma de como o ser humano permaneceu sedentário em seus espaços de convivência (Souza Neto, 1997). As águas desses rios, responsáveis por percorrer o imaginário daqueles que convivem próximos e daqueles que se aproximam por meio de obras literárias, são os grandes protagonistas deste texto, invadindo, de início, como um fio d'água e fluindo ao longo da escrita, ganhando forma e volume.

Para que esse caminho fosse feito, esse percurso se interessou em descortinar o geográfico, por via de um olhar geopoético, que meandra na literatura dos rios. Esse interesse, que promove o encontro entre a geografia e a arte, revela-nos a possibilidade de enxergar para além do visível. Essas novas perspectivas encontram, na geografia humanista, uma nova forma de visualizar o ser humano em suas dimensões simbólicas e singulares.

Diante dessa geografia literária, entendemos que, através dela, uma pluralidade de possibilidades se abre para entender as espacializações daqueles que escrevem e também reescrevem suas geografias pessoais. Logo, a maneira como são organizadas as formas espaciais, todo o processo que envolve questões históricas, os ambientes físicos e a sua própria geograficidade, revelará nos textos as vivências que nos guiarão igualmente por esse caminho (Cavalcante, 2019).

Dessa maneira, para que ocorra, de fato, o encontro entre palavras e rios, buscaremos nas obras de escritores, uma geografia literária dos rios. Por meio dela, veremos como os rios, de forma distinta entre os textos, cabem em suas geografias pessoais e como essas estão imersas em suas obras, fazendo parte do imaginário do lugar e promovendo novos pontos de vista para esses rios.

Partindo dessa ideia, traremos em relevo os textos pertencentes a três escritores: Mia Couto, escritor e biólogo moçambicano; João Cabral de Melo Neto, escritor pernambucano; e, por fim, o poeta cearense Luciano Maia, com sua poética jaguaribana. A escolha dos textos parte do compartilhamento da vivência com os rios. Cada um, a partir de seu próprio lugar e de suas experiências com a palavra escrita, nos oferece uma perspectiva geral em que o rio permeia os escritos e o particular a partir da leitura que cada um faz de seus rios.

Assim, se os rios são mares de signos, como dito por Souza Neto (1997), é possível que, diante das revelações dos rios que serão narrados, se abram múltiplas possibilidades diante de outros rios pelo mundo. Isso nos sugere que o reconhecimento dessas obras ainda é uma nascente – um início – e que seu caminho é longo até o seu destino – a foz.

FLUINDO AO ENCONTRO DE UMA GEOGRAFIA LITERÁRIA

A ciência e a arte são como margens de um mesmo rio.
(Mia Couto, 2011, p. 60)

Como podemos imaginar, encontros entre ciência e arte, esferas que por tanto tempo pareciam estar em extremos opostos, sem se tocar e compartilhar caminhos, um dia se entrelaçaram e agora podem traçar trajetórias juntas. Com um olhar sensível e na tentativa de desmistificar como esses encontros são possíveis, as artes se atravessam, correm e fluem nesse meio enrijecido e, às vezes, limitante, no qual o científico do *logos* ocidental se estrutura.

Pensando sobre esses movimentos, a geografia, enquanto ciência, por muito tempo também se manteve nessa perspectiva rígida. Como menciona Couto (2011, p. 59): "um dos princípios que nos guiam estabelece que as ciências se ocupam de verdades e não de beleza". Com essa ideia enrijecida, a ciência geográfica foi, durante anos, vista sem possibilidades de abertura, sem caminhar junto a outras expressões humanas e artísticas, que não necessariamente comprometeriam sua cientificidade.

Nesses caminhos, a geografia humanista chega e promove essa ampla visão, dando oportunidade para a imaginação, as percepções, os sentimentos e tudo aquilo que envolve o sujeito em sua inteireza. Essa beleza que agora ganha visibilidade também faz parte de entender as geografias, assim no plural, como demonstração de sua riqueza (Tuan, 2012).

A geografia literária, nesse contexto, toma o mesmo caminho de desenvolvimento que as ciências humanas e sociais. De acordo com Collot (2012), em solos franceses é que a geografia literária surgiu, datando ainda do início do século XX, marcada pelos estudos que relacionam as obras literárias aos seus lugares de origem, numa busca por saber onde essas obras foram produzidas e quais são suas inspirações geográficas.

Para essa inicial aproximação, a geografia literária desse período, como, por exemplo, a elaborada por André Ferré, em *Geographie de Marcel Proust*, de 1946, ainda promovia um caráter comparativo dos lugares vividos pelo autor com os lugares presentes em sua obra (Cavalcante, 2019; Collot, 2012). A partir dessa obra, muitos outros trabalhos e pesquisas na área foram sendo desvelados e escritos nos anos seguintes.

Esse encontro, um tanto quanto poético, entre geografia e literatura, inscreve-se e é desenvolvido com mais vigor pela geografia humanista, nos anos de 1970 (Collot, 2012). Esse humanismo, inclusive, pode ser visto como uma reação aos processos que marcaram esse período, em que o meio técnico se fazia crescente. As humanidades, nesse contexto, nadavam em correntes contrárias, privilegiando aquilo que parecia estar adormecido em meio ao fluxo da globalização, como as próprias subjetividades e sensibilidades da dimensão humana, bem como dito por Mia Couto (2011, p. 58);

> A ciência e a literatura podem pôr em causa as ideias arrumadas que apresentam a terra, a vida e o ambiente como entidades feitas, exteriores ao homem. Tanto a terra como a vida são produções contínuas, são redes de interacções feitas de inacabados processos, de irresolúveis desequilíbrios (Couto, 2011, p. 58).

Esse encontro que acontece entre o científico e a literatura, como dito por Mia Couto, promove novas formas de pensar essas ideias firmadas que nos são impostas sobre as experiências geográficas que temos do/no mundo. O próprio processo de se viver possibilita múltiplas interações e constantes movimentos, e é nesses movimentos entre os sujeitos, os lugares e suas criações artísticas que a geografia literária se insere, achando o seu lugar.

Por meio dos escritos literários, ocorre um envolvimento que promove aos geógrafos um grande encontro com os escritores e suas vivências com os lugares e paisagens, trazendo novas maneiras de

enxergar geograficidades, aquilo que Dardel (2011) entendeu como a geografia em ato, que envolve o nosso cotidiano, a nossa experiência, e as formas como nos relacionamos com a terra.

Para que o encontro entre geografia e literatura ocorra, tudo aquilo que vem antes desse encontro se faz importante, como a história literária, o contexto de produção da obra e a vida do autor (Collot, 2012). E, diante disso, as subjetividades se inserem e são de grande importância para um olhar geográfico humanista, pois é em um contexto ao mesmo tempo histórico e geográfico que se dão as relações entre a obra artística e o lugar.

As obras literárias nos dão essa oportunidade de viajar para outros mundos e imaginar juntos, contribuindo para os nossos mundos interiores e alimentando um imaginário geográfico que é próprio de cada um de nós. Essa vivência que o livro proporciona nos aproxima de espaços e lugares que, a princípio, cabem a outras pessoas, mas que, a partir dessa experiência, tornam-se também nossos... constituindo uma geografia dos outros e também nossa (Cavalcante, 2023).

São por esses detalhes que vemos essa geografia literária mais atenta a como se escreve e se inscreve na/a terra, trazendo um olhar poético em suas formas de habitar, tal como Heidegger (2008), que nos provoca a repensar que o deixar-se habitar pela poesia é um construir, pois, em seus escritos, o filósofo explica que esse construir é o ato de habitar (Cavalcante, 2023).

Esses escritos, tão importantes em atender aos detalhes relacionados à escritura da terra, promovem um cuidado em expressar os espaços vividos, como uma comunicação que transparece o geográfico. A escrita se faz no ato de des/escrever vidas, paisagens, lugares, e aqueles que leem imergem por entre essas palavras, alimentando o seu imaginário e viajando por outros mundos. Escrita que, ao tornar-se literária, ganha em intensidade, cor, geograficidade... escrita que é re/existência (Dardel, 2011).

AS ÁGUAS QUE VAZAM...

> As águas exercem sobre o homem uma atração que chega à fascinação.
> Há uma palavra que encanta, uma substância que atrai.
> (Eric Dardel 2011, p. 21)

A água, esse elemento primordial para que haja vida e se faça vida na terra, como nas palavras de Dardel (2011), atrai e fascina a quem se propõe a estudá-la. Em particular, as paisagens que invocam a água são parte de uma preferência inata aos seres humanos. Como a psicologia ambiental tem demonstrado em seus escritos, a afetação existente nas percepções de rios e lagos impacta nas emoções dos sujeitos que a percebem (Vallerani, 2017).

É nesses caminhos geopoéticos que as águas serão foco de tantas narrativas literárias, imbricadas e entrelaçadas à vida dos autores e suas vivências cotidianas, pois são nessas histórias que percebemos a vazão dessas águas nos lugares e nas memórias, afinal "[...] as coisas vazam" (Ingold, 2012, p. 29). E, por vazarem, em seu sentido literal e simbólico, permitem-nos vivenciar junto a eles.

Ao se utilizar de uma perspectiva geopoética, as águas e os rios abordados nas narrativas entrelaçam-se a mecanismos psicogeográficos, emergindo das realidades cotidianas do habitar na terra e da sua relação com esses corpos hídricos (Vallerani, 2017). Nas narrativas, muitos autores revelam essa conexão um tanto quanto ancestral ligada ao bem-estar e à experiência estética, que se acomodam por entre os sentidos e revela suas experiências afetivas.

A partir do momento em que ocorre uma tentativa em nosso olhar para captar a poesia existente nos lugares, abre-se uma infinidade de oportunidades para se enxergar além do que já existia, surpreendendo a simplicidade cotidiana com novos brilhos. Esse olhar geopoético oferece novos modos de descobrir aquilo que outrora parecia ínfimo, trazendo-o ao relevo. Com essa relação com o mundo cada vez mais acurada e intensa, ocorre novas formas de compor os recursos dessa geografia poética.

Esse novo campo oferecido pela perspectiva da geopoética, entrega aos caminhos da pesquisa uma relação que possibilita um pertencimento comum entre aqueles que são alcançados por essa nova forma de abordar àquilo que se estuda. Essa possibilidade se revela pela sua vasta relação com outras ciências, literatura e artes. Para uma geografia literária dos rios, o olhar geopoético sobre as narrativas nos oferece ter esse contato com os autores e suas vivências geonarradas.

Quando pensamos na água, ela pode ser elemento primeiro para muitas formas imagéticas e vivas. Por sua flexibilidade elementar, escorrega pelas mãos, banha a alma, hidrata o corpo, mata a sede no deserto, enche os rios, carrega nutrientes, encharca o solo e faz falta em outros lugares. São dessas infinitas formas de águas que os lugares também contam suas histórias.

Quando Worster (2008, p. 27) escreve: "a água possui uma natureza sempre móvel, caindo das nuvens, encharcando as raízes, correndo para os córregos e mares", são ressaltadas as diferentes manifestações em que essa água chega em nós e nos toca. No entanto, não somente pela utilidade que nos oferece, mas pela sua própria essência de existir como parte fundamental da natureza.

Por meio dessas águas que vazam e transbordam em nosso olhar, também traçamos o caminho dessas **memórias das águas…**

> Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos
> nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.
> Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
> É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo,
> É um rio.
> Corre-me nas mãos, agora molhadas.
> Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de
> repente não sei se as águas nascem de mim, ou para
> mim fluem. (Saramago, 1985).

Os rios são entidades que têm acompanhado e moldado o mundo em suas diversas formas muito antes da presença humana, como aponta Krenak (2022). Ao percorrerem seus caminhos e atravessarem terras, carregam consigo memórias intrínsecas à sua existência. Portanto, vivem essa interação entre presença e ausência, conforme discutido por Gagnebin (2006, p. 44), onde há uma constante presença do presente que rememora um passado que já se foi, assim como a presença de um passado ausente, que irrompe em um presente efêmero.

Essa tensão existente entre as presenças e ausências promove um olhar sobre esse passado que se materializa presencialmente a partir da memória. Os rios, que são constantemente lembrados por sua participação na história, fazem parte desse tensionamento, pois vivem processos de apagamentos tanto simbolicamente quanto materialmente. Com isso, tornam-se passados desaparecidos, que se vivificam em literaturas e narrativas saudosas, com o intuito em trazer de volta algumas memórias como uma riqueza, bem como mostrando sua fragilidade ao se tornarem rastros (Gagnebin, 2006).

Entre as águas, compartilhamos a visão de Didi-Huberman (2012, p. 211) quando ele descreve o arquivo como sendo cinza, não apenas devido ao tempo que passa, mas também pelas cinzas de tudo o que o cerca. Ao discutirmos as memórias dos rios, estamos considerando como essas memórias se acumulam ao longo do tempo e são moldadas pelos diversos contextos que envolvem esses corpos d'água. Essas memórias são parte de um arquivo cinza, não apenas nas mentes das pessoas que vivenciaram essas experiências, como também das próprias águas, que absorvem e refletem os matizes dos caminhos que percorrem.

Algumas nascentes desses rios surgem de fios de água, uma gota que cai do céu e preenche, ao longo de uma trajetória, seu corpo, transformando-o em grandes dimensões. Tal como um fio de água, a memória nos aparece como fios, por vezes soltos, mas que carregam dentro de si uma longa linha de lembranças que, ao serem puxadas, nos mostram suas grandes dimensões, assim como... o rio.

Em muitas histórias, sejam elas ficcionais ou não, os rios sempre desempenham um papel central nas memórias. Um rio muda com o tempo, entretanto isso não exclui as vivências que ocorreram entre ele e aqueles que por suas margens passaram. Os rios acompanharam períodos de crescimento das grandes populações e amadureceram no tempo que lhes é próprio. Embora os rios possam parecer universais, uma vez que existem em todo o mundo, cada um carrega as particularidades das relações que se desenvolvem com os seres humanos, e essa cultura se reflete em suas águas (Chiapetti; Chiapetti, 2012).

Com essas memórias, que são parte desses vazamentos que acontecem e dessas histórias que se entrelaçam com a vida, enxergamos que **dos rios também nascem literatura.**

A geografia literária, essa bem inserida no mundo das artes, tem o poder de nos transferir de lugares em lugares e de pessoas em pessoas, com uma perspectiva poética, narrada e interessada em todas as esferas da vida humana. Assim como a literatura, os rios nascem como importantes marcadores de memórias dos lugares, perpassando terras secas e molhando com imagens as mãos daqueles que vivem em suas margens, os convidando-os a imaginar juntos.

> Acredito, porém, que os rios que percorrem o imaginário do meu país cruzam territórios universais e desembocam na alma do mundo. E nas margens de todos esses rios há gente teimosamente inscrevendo na pedra os minúsculos sinais da esperança (Couto, 2011, p. 9).

Os escritos de Mia Couto nos convidam a imaginar os caminhos dos rios que percorrem seu país, Moçambique, convocando-nos, através de palavras, a mergulhar junto a ele e seu povo. Esse convite, que permanece ecoando em nossos escritos, nos influencia a imaginar caminhos nos rios das literaturas, que atravessam lugares, apresentando-nos as realidades geoliterárias dos escritores e também as nossas.

Refletir sobre as obras que capturaram as paisagens, emoções e memórias dos lugares através dos rios, como destacado por Chiappetti e Gratão (2010), nos permite apreciar profundamente "As Curvas do Rio", de José Cândido de Carvalho Filho. Nesse relato, o autor nos conduz por uma jornada visual e imaginativa pelas paisagens do Sul da Bahia, especialmente ao longo do rio Cachoeira e das fazendas de cacau que o margeiam. Inspirado por esses cenários (paisagens), o autor compartilha suas reflexões sobre sua conexão com o local, transmitindo a vida e a atmosfera desses lugares por meio de sua escrita literária:

> ficavam embevecidos com a floresta próxima, tendo a seus pés a fertilidade da terra e a sonoridade das águas do rio Cachoeira, trepidando no seu leito de pedras em declive. E, por vezes, se assustavam ao comentar sobre a hipótese de que aquele magnífico e verdejante quadro viesse um dia a desaparecer; e aquela natureza pudesse ser destruída; e as árvores e as espécies animais criadas por Deus, ali, não tivessem direito à vida. Eram dúvidas que ficavam sem resposta no silêncio da mata virgem (Carvalho Filho, 2005, p. 20-21).

Nos escritos do autor, emerge um vínculo de pertencimento fundado no afago dos pés, na delicadeza do tato, cujo contato com a realidade desencadeia sensações que ecoam um sentimento afetivo, uma "topofilia sonora", como sugerido por Kosel (2012), ao som das águas. Oliveira (2002) nos instiga a contemplar que o espaço geográfico não se limita às suas superfícies, mas convida a uma imersão em suas qualidades e profundidades, onde um olhar sensível revela respostas reais, intuitivas e simbólicas, entrelaçando o sujeito em suas relações com o mundo.

Assim como Carvalho Filho (2005) faz em sua obra, muitos outros autores utilizam o artifício literário também para expressar preocupações e denúncias quanto ao contexto que vivenciam. O referido autor destaca em relevo que as maravilhas daquele lugar-rio, daquela terra, poderiam um dia desaparecer, levando consigo as suas memórias de uma paisagem do passado.

Já nos escritos de João Cabral de Melo Neto, em *O Cão Sem Plumas (1950),* as palavras se entrelaçam e devolvem ao leitor um olhar do imaginário sobre o rio, desenhado pelo autor por um olhar das mudanças que esse rio carrega. De acordo com Lima (1983), "[...] esse cão sem pluma é um rio impiedoso que assalta artéria por artéria a cidade do Recife na sua parte mais baixa. Um rio que foi alegre em alguma parte agora é água madura, lodo, estagnação, sujeira" (Lima, 1983, p. 3).

> Seria a água daquele rio
> Fruta de alguma árvore?
> Por que parecia aquela
> uma água madura?
> Por que sobre ela, sempre,
> Como que iam pousar moscas?
>
> Aquele rio
> Saltou alegre em alguma parte?
> Foi canção ou fonte
> Em alguma parte?
> Por que então seus olhos
> vinham pintados de azul
> nos mapas? (Melo Neto, 2007, p. 141).

Esse rio que sofre é o rio que carrega em si o reflexo das mudanças: "Na água, podemos ver toda a natureza refletida" (Worster, 2008, p. 29). Essa natureza da cidade de Recife, lugar e paisagem das histórias cabralinas, também reflete uma literatura que nos convoca a pensar nas nossas próprias paisagens naturais: os rios alegres de nossas infâncias e aqueles que perderam sua alegria ao longo dos caminhos que percorreram.

Quem também nos apresenta essa literatura dos rios são os escritos de Sousa Neto (1997). O autor promove uma bela recordação de três rios para três poetas: João Cabral de Melo Neto, com o seu rio

Capibaribe, Cassiano Ricardo, com o Tietê, e Thiago de Melo, com o gigante Amazonas. Para esses poetas, os rios são fôlego para as suas literaturas, e, para nós, os geógrafos, muitas vezes precisamos da ajuda dos poetas para nos revelar aquilo que não conseguimos enxergar. Como bem disse Rubem Alves (1993, p. 29), "a poesia é o esforço desesperado para dizer o que não pode ser dito".

Para Sousa Neto (1997), o rio se faz personagem principal e companhia para os outros elementos que integram as histórias, pois emanam vivências e experiências ao longo de seu percurso. São por esses caminhos que uma geografia literária dos rios se torna possível, auxiliando-nos por imagens que temos dificuldade de captar somente pelo olhar científico, lógico e racional, pois o mundo não é só geometria; é igualmente dotado de cor, densidade, profundidade e geograficidade.

ESSES RIOS QUE NASCEM NAS NARRATIVAS

A primeira história sobre rios que desejo explorar ocorre em um lugar geograficamente distante, mas que, ao mesmo tempo, parece próximo, uma conexão que se manifesta de várias maneiras, unindo-nos através da vida e da história. Este lugar é Moçambique, e os escritos estão ligados ao renomado escritor e biólogo Mia Couto.

O autor, nascido na cidade da Beira, em Moçambique, vem de uma família que já meandrava pelos caminhos da poesia. Seu pai, que foi poeta e jornalista, o influenciou para a escrita, de início, com poesias e mais tarde, com a prosa. Nesse caminho, Mia Couto fez uma trajetória também junto à biologia, sendo formado pela Universidade de Eduardo Mondlane, em Maputo.

Mia Couto é um "escritor da terra", assim o podemos chamar. Sua relação intrínseca entre seu lugar de origem, seus conhecimentos biológicos/ecológicos e sua paixão pela escrita poética deram ao autor uma potencialidade em se ins/escrever com um olhar que margeia em seus textos com sabor da terra. Um dos trechos que queremos explorar aqui faz parte desse conhecimento mútuo que o autor referencia, misturando o científico e o fantástico. Esse pequeno trecho é do livro **"E se Obama fosse africano?"**, especificamente do ensaio intitulado **"Rios, cobras e camisas de dormir". O povo do rio:**

> Nesse texto, refiro de passagem um povo do norte de Moçambique, os chamados achikundas, descendente de escravos, que se especializaram na travessia do rio Zambeze. Esta gente dizia de si mesma ser "o povo do rio" e, ao fazer suas juras e rezas, invocava o nome do rio. Ainda hoje há quem, naquela região, empenhe a palavra dizendo: "juro pelo rio". E dizem "o Rio" sem que nunca lhe tivesse ocorrido dar outro nome, pois era como se nenhum outro rio houvesse no mundo (Couto, 2011, p. 52).

O autor nos convida a refletir e imaginar, usando o povo do rio como um exemplo de sua profunda conexão com o Zambeze. Ele retrata o rio não apenas como uma parte do ambiente, porém como uma entidade viva que compartilha a existência com as pessoas ao seu redor. Essa perspectiva não separa o povo da natureza, mas sim ressalta a sua interdependência e a beleza dessa convivência. Essa relação vai além do aspecto material, elevando-se ao nível de uma entidade que incorpora a identidade e as experiências do povo que o cerca.

O rio Zambeze, é reconhecido por sua difícil passagem, e seu próprio nome remete a um "Caminho de Pedras" (Spacachieri, 2011, p. 2). O que demonstra, ao longo da história de ocupação de suas margens por esses povos, que se tornou uma passagem temerosa aos que não conviviam próximos

ao local. Esse rio, demonstrando sua força, também demonstra a força dos povos que conseguiam atravessá-lo. A travessia aqui é uma forma de demonstração da relação das pessoas com o corpo do rio e seus movimentos, pois, apenas um povo que com/vive com ele é capaz de atravessar essas águas.

No livro, ao compreender essa relação, concordamos com Couto (2011) quando ele nos apresenta como um rio pode ser desenhado e lido na sua inteireza:

> Acreditamos que todos sabemos o que é um rio. No entanto, essa definição é quase sempre redutora e falsa. Nenhum rio é apenas um curso de água, esgotável sob o prisma da hidrologia. Um rio é uma entidade vasta e múltipla. Compreende as margens, as áreas de inundação, as zonas de captação, a flora, a fauna, as relações ecológicas, os espíritos, as lendas, as histórias. É uma rede de entidades vivas, um assunto mais da Biologia que da Engenharia. Habituamos a olhar as coisas com engenhos, esquecemos que estamos perante um organismo que nasce, respira e vive de trocas com a vizinhança (Couto, 2011, p. 52-53).

Ao trazer o rio na perspectiva de uma entidade viva, que envolve todos aqueles que mergulham em suas águas materiais e imateriais, bem como todas as lendas e memórias que circulam no lugar, Couto nos permite entender como a relação do povo *Achikunda*, que desenvolveu sua vida e suas travessias no rio Zambeze, está tão ligada a essa entidade, a ponto de se denominar como o povo daquele rio.

Ao adotar uma perspectiva humanista em relação ao rio, o autor nos convida a considerar não apenas os aspectos físicos do curso d'água, que são frequentemente explorados em estudos e pesquisas, mas ainda a nos aprofundarmos nas dimensões imateriais e simbólicas que as águas carregam consigo. Ele nos instiga a não apenas imaginar, como também a mergulhar no vivido, nas experiências compartilhadas entre aqueles que se relacionam com o rio e nele constroem suas identidades.

Essa literatura dos rios nos permite estabelecer conexões entre rios distantes e próximos, criando uma convivência que transcende as longas distâncias geográficas e se manifesta no âmago daqueles cuja própria geografia pessoal é delineada pelas águas de diferentes rios. Essa perspectiva amplia nosso entendimento da relação entre os seres humanos e os rios, destacando não apenas a importância física das águas, mas igualmente seu papel no tecido das identidades individuais e coletivas.

AQUELE RIO... ERA COMO UM CÃO SEM PLUMAS: O RIO DE JOÃO CABRAL, TÃO CHEIO DOS OUTROS

Como já mencionado anteriormente, a literatura nos oferece a capacidade de olhar para os fenômenos geográficos de uma forma diferente, aproximando-nos de realidades que, de certa forma, refletem as nossas. Tal como um autor que tece sua realidade utilizando palavras que nos permitem também imaginar as nossas, do mesmo modo se pensa nos rios que passeiam outros territórios e que são igualmente tão cheios dos rios que atravessam nossos próprios territórios.

Nas palavras poéticas e nos escritos literários de João Cabral, descortina-se uma vastidão de vida do próprio autor, manifestada através de suas obras. Para adentrar essa imensidão que se desdobra diante de nós, iniciamos nossa jornada no lugar natal do poeta, que serve como paisagem para inúmeras histórias e memórias.

Nascido na cidade de Recife na década de 1920, o poeta viu-se imerso nas paisagens dos engenhos de seu pai durante sua infância. No entanto, esses cenários foram rapidamente desfeitos,

levando sua família a migrar para outros municípios, onde ele passaria uma parte significativa de sua juventude. Esses novos locais estavam todos entrelaçados pelo rio Capibaribe, que se tornaria uma presença fundamental em suas memórias e influenciaria profundamente suas principais obras (Marandola, 2011).

Na poética de João Cabral, a relação entre memória e espaço é profundamente explorada, pois ele percebia uma conexão intrínseca entre as paisagens e os lugares por onde passava. No entanto, ao invés de adotar uma abordagem saudosista em relação às suas experiências, ele as tratava de maneira racional e meticulosa, seguindo o estilo que caracteriza sua obra. Para Cabral, a criação artística surgia não da nostalgia, mas sim das ausências e da reflexão cuidadosa sobre o mundo ao seu redor.

Por entre esses caminhos, o rio Capibaribe, tão mencionado em suas obras, nos é apresentado de forma metafórica, algo muito comum em seus textos-poemas. A partir de uma leitura geográfica dessas obras poéticas, conseguimos ler suas paisagens, imaginar juntos os lugares por onde esse rio percorre e entender as diferentes denúncias existentes nessa relação poética-escrita-rio. Leiamos:

> A cidade é passada pelo rio
> como uma rua
> é passada por um cachorro;
> uma fruta por uma espada.
>
> O rio ora lembrava
> a língua mansa de um cão,
> ora o ventre triste de um cão,
> ora o outro rio de aquoso pano sujo
> dos olhos de um cão.
> Aquele rio
> Era como um cão sem pluma.
> Nada sabia de chuva azul,
> da fonte cor-de-rosa,
> da água do copo de água,
> da água de cântaro,
> dos peixes de água,
> da brisa na água. (Melo Neto, 2007, p. 137).

O rio de João Cabral é um rio que carrega, ao longo de seu caminho, uma busca pela sobrevivência: das terras que são secas, das cidades que ele corta, das pessoas que esse rio banha, das curvas que é preciso fazer para lutar em busca de sua chegada. O mar, que muitas vezes parece distante, diante das incertezas em que esse caminho o impõe, é como o cão sem suas plumas; o rio per/corre muitos trechos com suas ausências.

Por esses caminhos, a água desse rio se torna pesada e densa, o que deixa esse fluxo vagaroso em seu percurso. Tal como Bachelard (2018, p. 49) escreve "Toda água viva é uma água cujo destino é entorpecer-se, tornar-se pesada". Em muitos desses caminhos, o rio cabralino nos fala sobre suas entorpecências. É também nessa paisagem do rio que se encontra o homem-lama, que é parte fundamental dessa paisagem:

Na paisagem do rio
difícil é saber
onde começa o rio;
onde a lama
começa do rio;
onde a terra
começa da lama;
onde o homem
onde a pele
começa da lama;
onde começa o homem
naquele homem. (Melo Neto, 2007, p. 145).

Nesse movimento entre lama e homem, surge uma relação íntima entre esses dois seres que nos remota a uma herança histórica associada aos rios, onde muitas populações desenvolveram suas vidas entrelaçadas aos cursos dos rios. Muitas vezes, fazendo parte desse corpo imaginado, em que a pele se mistura à lama, e esse novo corpo já faz parte da realidade tanto do rio quanto do homem.

Esse rio, que é vivo e se vivifica na memória e na escrita, nos traz uma referência à vivacidade existente no rio de João Cabral, assim como aqueles que percorrem as nossas ruas, vivendo em meio aos nossos olhos, às vezes invisíveis, porém fluindo ao encontro de seu destino:

Mas antes de ir ao mar
o rio se detém
em mangues de água parada.
Junta-se ao rio a outros rios
numa laguna, em pântanos
onde, fria, a vida ferve.

Aquele rio
está na memória
como um cão vivo
dentro de uma sala.
Como um cão vivo
dentro de um bolso.
Como um cão vivo
debaixo dos lençóis,
debaixo da camisa,
da pele. (Melo Neto, 2007, p. 148 e 150).

Ao evocar o discurso do Capibaribe, o poeta não apenas recria as paisagens e fábulas associadas a ele, como também nos apresenta a memória viva desse rio. Do mesmo modo que um cão vivo, ele resgata lembranças de uma jornada que ecoa de forma profunda em nossa própria existência. Os rios que fluem em nossos imaginários muitas vezes refletem os próprios seres humanos, nós, que trilhamos diversos caminhos, às vezes semelhantes a um "cão sem plumas", mas sempre cheios de vida. Como afirmado por Melo Neto (2007, p. 151), "O que vive é espesso como um cão, um homem, como aquele rio".

O RIO JAGUARIBE DO POETA LUCIANO MAIA

O escritor e poeta Luciano Maia nos convida a mergulhar no "rio poeta" através de sua obra "Jaguaribe: memória das águas". Nascido em Limoeiro do Norte, cidade situada às margens do rio Jaguaribe, no Ceará, ele compartilha suas vivências e memórias, oferecendo-nos um retrato íntimo desse rio. Além de ser reconhecido como poeta e prosador, Maia também atuou como tradutor e professor na Universidade de Fortaleza, inicialmente nas áreas jurídicas devido à sua formação em advocacia. Contudo, sua paixão pelos estudos linguísticos e literários logo o levou a dedicar-se inteiramente a essas áreas, resultando na produção de diversas obras. Atualmente, o autor é membro da Academia Cearense de Letras, ocupando a cadeira de número 23, em reconhecimento por sua significativa contribuição à literatura e à cultura cearense.

Partindo de sua obra, as poesias que ecoam como cantos fazem parte de uma experiência íntima que reflete o rio Jaguaribe na voz de um poeta nativo de suas águas. Através desses versos entoados, somos convidados a imaginar coletivamente esse Jaguaribe simbólico, que flui com o tempo e se transforma em um rio de e para a vida. Esses cantos não apenas retratam a paisagem física do rio, mas também capturam sua essência, suas histórias e sua influência sobre as pessoas que vivem à sua margem. Assim, a poesia se torna um meio de conexão profunda com esse rio vivo e pulsante, convidando-nos a mergulhar em suas águas, tanto literal quanto metafóricas.

Da Fonte Inaugurada

O seixo deflorou
a água que caiu
na época do cio

A fonte suspirou
o canto da torrente
cantado derrepente

Os braços da raiz
prenderam mil lençois.
Fisgaram, como anzois

a água mais feliz
formando o brejo frio
de onde brota o rio.

Na água que correu
a pedra inaugurada
é pedra de enxurrada

Que o tempo endureceu
em denso pranto (as águas
em busca de outras mágoas (Maia, 2012, p. 27).

Para os poetas, como afirmam Chiapetti e Chiapetti (2012), essas águas são apresentadas nos poemas, surgindo em muitas formas... rios, chuvas, lagos... Esse elemento que é efêmero, também nos remete à efemeridade da vida. O poeta, em seus trechos, fala-nos através das palavras das águas, dos seixos rolando no período de cheias, da fonte que canta, da nascente que, de repente, canta feliz por essa água, formando os brejos frios que a água proporciona. Na vivência de seca, o tempo endurece... a terra, as mágoas e a água, ao descer, carrega e traz esses prantos pelo caminho.

Para esse poeta, a água e os rios, como afirma Ramos (1999), se apresentam antes de qualquer coisa uma possibilidade de renascença, uma forma de renovação através dos cantos dos rios. Esse contato, que vemos nos versos de Maia (2012), entre sua memória e vínculo íntimo com o Jaguaribe, nos é proporcionado em forma de versos:

Do Canto-Rio

Existe amor no meu canto
paixão da terra que anima
os versos de riso e pranto
no abaixo, rio acima
(águas cobertas do manto
do universo da rima)

Corpo de chuva me beija
a ver a água passar
em mim (de mim), sobre a areia
em busca de água do mar
para esquecer da tristeza
de comigo não ficar.

Por isso, a lua caminha
devagar no céu de luz
para escutar a cantiga
que consola e que conduz
sobre a flor da rima amiga
a água (versos azuis)

Nascido aqui, sou poeta
amante das longes águas.
Perco o remanso da noite
buscando o manso das margens
que o dia consola sem
conciliar minhas mágoas. (Maia, 2012, p. 37)

Nas correntezas dos rios é onde indivíduos, dotados de poesia, delineiam suas próprias geografias e narram suas vivências (Chiapetti e Chiapetti, 2012). Nessas linhas entrelaçadas, o poeta entoa um amor que ecoa como um verso, fundindo-se ao murmúrio do rio. Em uma existência às margens, simultaneamente parte e fluxo, ambos - rio e poeta - buscam o oceano, carregando consigo as mágoas que lhes são comuns. Ao longo da jornada dessas águas, a melodia, também proferida pelo poeta, os acompanha, numa tentativa mútua de reconciliação com suas dores...

Nestes encontros, somos convidados a embarcar juntos, pois, como afirmam Chiapetti e Chiapetti (2012, p. 71), "O rio é um lugar que permite viajar... um lugar em movimento". Este constante fluxo evoca uma natureza de correntezas, possibilitando àqueles que foram tocados por suas águas a criação de fragmentos de suas próprias histórias e memórias. Seja na seca, quando a ausência da água faz o sertanejo clamar, ou nas enchentes, quando as águas trazem lágrimas aos habitantes, o rio revela sua inegável potência em suas diversas manifestações e ausências. Leiamos:

Da água alta

Vi parede de reboco
se ajoelhar no aguaceiro.
Roçado de milho alto
virar loca de piau.
Sete vacas amojadas
se afogarem no baixio.
No quintal de Joaquim Bento
se pescar curimatã.
E a pedra virou água
e a água virou mundo (Maia, 2012, p. 53).

As águas dos rios de igual modo demonstram suas potências diante do cotidiano do poeta, e esses rios, que fazem paredes se ajoelharem em suas águas, mostram sua força na enchente alta, carregando o que se pode levar, material e imaterial, imaginável e inimaginável... Esse rio, ora alto, ora baixo, é o mesmo que provoca diferentes formas de se comunicar com esses sujeitos-rios. Quando a água vira mundo, o poeta poetiza aquilo que não consegue expressar de outra maneira, buscando palavras no silêncio... das águas.

Na fluidez das águas, os poetas encontram um espelho para suas próprias jornadas interiores. Os rios, com sua constante movimentação, tornam-se imagens vivas das emoções humanas, refletindo a efemeridade da vida e a eterna busca por significado. Nas páginas de suas obras, os poetas e os escritores em geral tecem uma tapeçaria de imagens em que os rios desempenham papéis múltiplos: são testemunhas silenciosas de amores perdidos, símbolos de renovação e do fluxo incessante da existência e até mesmo protagonistas de narrativas que ecoam a melodia das águas. Portanto, a relação entre os poetas e os rios transcende o simples cenário natural; é uma conexão profunda que se desdobra em metáforas poéticas, onde a fluidez das águas encontra eco nas palavras imortais dos versos.

NO FIM... ONDE AS ÁGUAS ABRAÇAM O OCEANO

Ao iniciar, as águas nascem superficiais e, por vezes, como fios de águas, ou em fervedouros, levantando a camada fina de areia, mostram seu começo e suas potencialidades. Igualmente, ao iniciar este texto, tivemos inspiração em entrelaçar as imagens das águas e das escritas, ora mais lentas contando sobre os contextos, ora mais rápidas ao descrever as águas e os textos poéticos.

Nessas imagens das águas, caminhamos por um olhar geopoético que nos permite enxergar esses rios por outras lentes, assim como Gratão (2007) nos propõe a pensar: esse rio, na possibilidade em ser apreendido pelo olhar, proporciona sensações, tanto pelo visível quanto pelo que não visível.

Nesses movimentos, buscamos entender essa dimensão através de uma geografia literária dos rios, mergulhando em palavras que nos transferissem para a experiência das águas.

Iniciamos a experiência em águas africanas, fluindo e conhecendo junto ao povo do rio Zambeze. Fluímos com ele até chegarmos às águas cabralinas, já em territórios brasileiros, explorando o Capibaribe em suas nuances e metáforas de rios. E seguimos o caminho até chegar ao rio-poeta Jaguaribe, reconhecendo suas águas através das poesias. Esse movimento, que se inicia em outros territórios, em outros livros, nos convida a conhecer um pouco dessa literatura tão vasta e cheia de possibilidades.

Aquilo que colocamos aqui como uma viagem entre esses três rios se abre como um convite para pesquisar os rios que percorrem outros territórios e que deságuam no coração daqueles que se abrem para essas possibilidades. Assim, podendo enxergar novas formas desses rios entrarem nessas geografias, na literatura, na existência...

Por fim, aventurar-se a conhecer outras águas, em outras literaturas, é se libertar de amarras e fluir no pensamento à semelhança dos rios, e por esses percursos, conhecer aqueles que também se aventuraram nessas viagens do conhecimento com poesia e belezas. E quando, finalmente, essa jornada chegar ao seu destino, que possamos como um rio... abraçar o mar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O poeta, o guerreiro, o profeta.** ***2.*** ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2018. 202 p.

CARVALHO FILHO, José Candido de. **As curvas do rio**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2005. 119 p.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. A Geografia literária entre a poética e a política. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano (org.). **Portais da Terra**: contribuições dos estudos humanistas para geografia contemporânea 1. Teresina: EDUFPI, 2023. p. 1-551.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. **Geografia Literária em Rachel de Queiroz**. Fortaleza: Edições Ufc, 2019. 219 p.

CHIAPETTI, R. J. N.; CHIAPETTI, J. A água e os rios: imagens e imaginário da natureza / The water and the rivers: images and imaginary of nature. **Geograficidade**, v. 1, n. 1, p. 67-86, 14 jan. 2012.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. A poética n'as curvas do rio: a imaginação geográfica do rio cachoeira. **Geografia**, Rio Claro, v. 35, n. 2, p. 275-289, 2010.

COLLOT, Michel. Rumo a uma geografia literária. **Gragoatá**, Niterói, n. 33, p. 17-31, sem. 2012.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 202 p.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIDI-HUBERMAN, George. Quando as imagens tocam o real. **Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, [S. l.], p. 206-219, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: 34 Ltda, 2006. 224 p.

GRATÃO, L. H. B. (À) Luz da imaginação! "O Rio" se revela na voz dos personagens do lugar-ARAGUAIA! **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 28, p. 89-120, jan./jun. 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. 5 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora

Universitária São Francisco, 2008.
INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 37, p. 25-44, 2012.
KOZEL, Salete. Geopoética das paisagens: olhar, sentir e ouvir a "natureza". **Cadernos de Geografia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 37, p. 65-78, 2012.
KRENAK, A. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022
LIMA, B. A. Metáfora da água em João Cabral. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 6, jan./dez. 1983.
MAIA, Luciano. **Jaguaribe**: memória das águas. 10. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012. 92 p.
MELO NETO, João Cabral de. **O cão sem plumas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. 200 p.
OLIVEIRA, Lívia. Sertão rosiano: percepção, cognição e afetividade geográfica. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 234-242, 1º sem. 2002.
RAMOS, C. de M. de A. Thiago de Mello: um rio de água-vida. **Terra das águas**: revista de estudos amazônicos, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 137-149, jul./dez. 1999.
SARAMAGO, José. **Protopoema**. 1985. Acessado em Jornal de Poesias. Disponível em: http://www.jornaldepoesia.jor.br/1saramago1.html. Acesso em: 02 nov. 2023.
SOUSA NETO, M. F. de. Três rios. Três regiões. Três poetas. **GEOUSP**, São Paulo, n.1, p. 57-64, 1997.
SPACACHIERI, M. Os achicunda da África oriental portuguesa: escravos- guerreiros a serviço da administração colonial e dos senhores dos prazos da coroa, entrelaçados e imprescindíveis à existência da sociedade mozungo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
TUAN, Yi-fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012. 342 p.
VALLERANI, Francesco. Viagem emocional e agir geopoético: as memórias da água, da prática individual a novos imaginários urbanos. **Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 6, n. 1, p. 58-69, 2017. Tradução do Italiano ao Português por Emiliano de Brito Rossi.
WORSTER, Donald. Pensando como um rio. In: ARRUMA, Gilmar (org.). **A natureza dos rios**: história, memória e territórios. Curitiba: UFPR, 2008. p. 7-227.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4190

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: ROTEIRO GEOTURÍSTICO E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA CIDADE DE CAMETÁ-PA

BEYOND THE SCHOOL WALLS: GEOTOURISM ITINERARY AND HERITAGE EDUCATION PRACTICES IN THE CITY OF CAMETÁ-PA

MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA: RUTA GEOTURÍSTICA Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA CIUDAD DE CAMETÁ-PA

José Carlos da Silva Cordovil[1]
0000-0002-9480-9155
jccordovil@hotmail.com

Rivaldo Souza da Cunha[2]
0009-0003-8909-484X
rivaldosouza232@gmail.com

Valbeci Alves Cabral[3]
0009-0000-2027-3100
walbecy-alves22@hotmail.com

Ivamauro Ailton de Sousa Silva[4]
0000-0002-6245-7204
ivamauro@ufpa.br

1 Universidade Federal do Pará. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9480-9155. E-mail: jccordovil@hotmail.com.
2 Universidade Federal do Pará. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8909-484X. E-mail: rivaldosouza232@gmail.com.
3 Universidade Federal do Pará. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2027-3100. E-mail: walbecy-alves22@hotmail.com.
4 Universidade Federal do Pará. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6245-7204. E-mail: ivamauro@ufpa.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Preservar o patrimônio, por meio de ações voltadas ao ensino, à participação e ao envolvimento das escolas é fundamental, e a Geografia assume um papel relevante neste processo. Nesses termos, o presente trabalho destaca ações promovidas, a partir de parcerias com escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Cametá, estado do Pará, com relatos das ações extensionistas como práticas de Educação Patrimonial com alunos do 9º ano do ensino fundamental maior, através da elaboração de oficinas e da realização de roteiros geoturísticos. Ao trabalhar junto destas instituições de ensino, buscou-se promover a Educação Patrimonial para além dos muros das escolas, pois os roteiros potencializam o patrimonial local, por se tratar de uma cidade ribeirinha e histórica no contexto da Amazônia, e evidenciam as necessidades de valorização da cultura e de conhecimento do patrimônio, pelos alunos.

Palavras-chave: Educação. Patrimônio. Escolas de Cametá.

ABSTRACT: Preserving heritage through actions aimed at teaching the participation and involvement of schools is fundamental, and Geography plays an important role in this process. In these terms, this work highlights the actions promoted through a partnership with public elementary schools in the city of Cametá, in the state of Pará, with reports on the extensionist actions as heritage education practices with students from the 9th grade of elementary school, through the development and implementation of workshops and the realization of geo-tourist itineraries. By working together with educational institutions, the aim was to promote heritage education beyond the school walls. The itineraries enhance local heritage, as this is a riverside and historic city in the context of the Amazon, and highlight the need for students to value culture and knowledge of heritage.

Keywords: Education. Heritage. Schools in Cametá.

RESUMEN: La preservación del patrimonio a través de acciones dirigidas a la enseñanza de la participación e implicación de las escuelas es fundamental, y la Geografía desempeña un papel importante en este proceso. En estos términos, este trabajo destaca las acciones promovidas a través de una asociación con escuelas primarias públicas de la ciudad de Cametá, en el estado de Pará, con informaciones sobre las acciones extensionistas como prácticas de educación patrimonial con alumnos de 9º grado de primaria, a través del desarrollo e implementación de talleres y la realización de itinerarios geoturísticos. Mediante el trabajo conjunto con las instituciones educativas, el objetivo era promover la educación patrimonial más allá de los muros de la escuela. Los itinerarios valorizan el patrimonio local, por tratarse de una ciudad ribereña e histórica en el contexto de la Amazonia, y destacan la necesidad de los alumnos de valorizar la cultura y conocer el patrimonio.

Palabras clave: Educación. Patrimonio. Escuelas en Cametá.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de ações extensionistas[5], que abordam a questão da Educação Patrimonial e o ensino de Geografia, que inclui atividades pedagógicas, a exemplo de oficinas e de roteiros, realizadas no estudo do patrimônio local, que podem desenvolver a interação entre acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia, alunos e professores de escolas parceiras na cidade de Cametá, estado do Pará.

Preservar o patrimônio, a partir de ações voltadas ao ensino, é de suma importância, pois torna necessária a participação e o envolvimento de escolas, uma vez que a educação é fundamental na obtenção de resultados, no que diz respeito à valorização e à preservação de bens patrimoniais. Para isto, a Geografia assume um papel de destaque, pois oferece bases para a construção do conhecimento e para a valorização da cultura constante do espaço geográfico.

A falta de interação da escola com seu meio comunitário vem ocasionando o desconhecimento dos patrimônios (culturais, materiais, naturais, móveis, imóveis), o que deixa uma grande lacuna no entendimento da importância da Educação Patrimonial na sociedade. Demarchi (2019) ressalta que a Educação Patrimonial articula passado, presente e futuro, o que permite produzir uma perspectiva inovadora e de alcance mais amplo no correr da História. Nessa perspectiva, os roteiros geoturísticos são desenvolvidos para se obter uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos e culturais, bem como para trabalhar o patrimônio existente na cidade, a partir de um ambiente didático-pedagógico pensado para além dos muros da escola.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de abordar os espaços locais como territórios educativos (Siviero, 2019), como forma emancipatória de conscientizar as pessoas a respeito da importância do conhecimento e da valorização do patrimônio. Nesse sentido, tem-se, como objetivo, relatar experiências realizadas no projeto de extensão, que busca relacionar a questão patrimonial e o ensino de Geografia e implementar práticas de Educação Patrimonial, através de roteiros geoturísticos realizados com alunos do ensino fundamental maior de duas escolas da cidade de Cametá: a EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente e a EMEF Raimunda da Silva Barros.

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizou-se levantamento e análise bibliográfica, além de pesquisa documental (Chizzotti, 2006; Marconi; Lakatos, 2010). A pesquisa bibliográfica foi fundamental para o entendimento do tema relacionado ao patrimônio histórico-cultural (Choay, 2006), bem como para compreender a relação deste com a Educação Patrimonial (Horta, 1999; Demarchi, 2019) e a abordagem geográfica do patrimônio (Paes, 2010; Nigro, 2010).

Para a implementação dos roteiros geoturísticos, um estudo preliminar foi realizado, através de sistematização de dados sobre a cidade de Cametá, para buscar informações pertinentes sobre seus patrimônios histórico, cultural e natural. Foram realizadas reuniões sistemáticas para diálogo e para discussões de textos, relacionados ao patrimônio, à Educação Patrimonial e à geografia do patrimônio, de modo a formar a base para a realização das oficinas nas escolas, que antecederam à atividade dos roteiros.

As reuniões também foram importantes para organizar os percursos dos roteiros, assim como as falas dos integrantes do projeto, relacionadas ao patrimônio existente na cidade. As oficinas nas escolas foram desenvolvidas, com base no estudo bibliográfico previamente realizado, em que se utilizaram, também, materiais específicos, como aparelhos tecnológicos, produções de materiais para exposição em *slides*, papel, lápis, entre outros. Por último, foram realizados dois roteiros para abordar o que foi trabalhado nas oficinas com os alunos das duas escolas parceiras.

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, faz-se abordagens sobre patrimônio, sobre geografia do patrimônio e sobre Educação Patrimonial; em seguida, são apresentadas as etapas desenvolvidas, com detalhamento da implementação das ações extensionistas, que se apresentam como possibilidades de promover a Educação Patrimonial como ferramenta para as manutenções da cultura e do conhecimento sobre o patrimônio local.

O PATRIMÔNIO EM QUESTÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE GEOGRAFIA DO PATRIMÔNIO E SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Para Choay (2006), o termo patrimônio designa o espaço no qual devemos intervir diretamente, a fim de assegurar a preservação e a inteligibilidade, submetidos a um modo de gestão específico, com condições garantidas por leis e por regulamentos ou por uma militância dedicada a inscrever nos fatos o princípio de transmissão para o futuro. Na Geografia, de acordo com Paes (2010), o patrimônio envolve aspectos econômicos, sociais e políticos, em associação a heranças, a valores, a posses ou propriedade nos sentidos material, cultural, simbólico, entre outros.

Ao falar em geografia do patrimônio, Nigro (2010) aponta três dimensões: a primeira, coloca o patrimônio como um fenômeno inerentemente espacial, ou seja, que ocorre em algum lugar e é de alguém; a segunda, frisa que o patrimônio é essencial à Geografia, em termos de identidade, de significação e de representação, além de compor um campo de tensões sociais, que se revelam, através do passado, o que possibilita a compressão do presente; a terceira, diz respeito ao fato de o patrimônio não ser só um bem cultural, mas econômico, componente de estratégias políticas, relacionadas ao planejamento urbano e ao desenvolvimento regional — temas de interesse da Geografia.

Assim, a geografia do patrimônio, em suas diversas abordagens, pode revelar a dimensão espacial da patrimonialização como processo, a reflexão sobre território, a apropriação da paisagem, os conflitos locais e as ideologias criadas para a legitimação de poder, além de estudos sobre memória e sobre Educação Patrimonial.

Do ponto de vista geográfico, o termo patrimônio também ganha uma dimensão vasta, pois se torna elemento formador da memória socioespacial, que evidencia as construções socioculturais e promove a valorização de grupos sociais, que estão ocultos na História. Nos sentidos material e imaterial, e em sua interconexão com a Geografia, o patrimônio revela processos históricos, políticos, paisagísticos e de seleção de bens relacionados à produção do espaço, o que pode auxiliar no estabelecimento da chamada Educação Patrimonial.

De acordo com Florêncio *et al.* (2014, p. 19), a Educação Patrimonial:

> constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (Florêncio *et al.,* 2014, p. 19).

O princípio básico defendido pela Educação Patrimonial inclui experiências e contatos diretos com bens patrimoniais, como acontece na mediação de visitas de grupos escolares a espaços patrimoniais, o que auxilia no trabalho pedagógico de instituições de ensino (Costa, 2009). Entretanto, notadamente há uma falta de ações, que visem promover a valorização dos patrimônios material e imaterial. É uma problemática recorrente na atual sociedade, razão pela qual é essencial que se concretizem práticas, para que a sociedade em geral reconheça e valorize sua história, sua memória e seu patrimônio.

Pensada a partir de uma abordagem geográfica, a Educação Patrimonial permite partilhar conhecimentos, saberes e valores culturais produzidos pela sociedade em diferentes épocas, fundamentais ao exercício da cidadania. Por si só, o patrimônio estabelece relações com os indivíduos e cria processos pedagógicos, que atuam na transmissão de conhecimentos, além de despertar a necessidade de preservação da memória e da identidade.

A proposta da primeira parte do *Guia Básico de Educação Patrimonial* é a de integrar esta modalidade de ensino às disciplinas do currículo escolar, enquanto a última parte versa sobre a importância de oficinas, sobre a elaboração de materiais didáticos e sobre as ações pedagógicas, com sugestões metodológicas para esta pratica educativa (Horta; Gumberg; Monteiro, 1999). Assim, a Geografia, como Ciência e como disciplina escolar, pode instigar o debate sobre a Educação Patrimonial, especialmente na realidade das cidades amazônicas, quando se pensa na valorização dos potenciais histórico, cultural e patrimonial destes espaços.

A Educação Patrimonial, em sua conexão com o ensino de Geografia, atua para formar uma consciência, o que pode fazer com que educadores e educandos sejam capazes de entender e de estabelecer ações, frente aos problemas de seu tempo, como no caso do patrimônio, para produzir novos olhares sobre os espaços e sobre os lugares. Nos alunos, a modalidade deve provocar sentimentos de surpresa e de curiosidade, essenciais a que crianças e jovens adquiram habilidades e entendimentos de conceitos, relacionados ao patrimônio cultural (Horta; Gumberg; Monteiro, 1999). Somado a isto, essa modalidade procura estabelecer relações entre o indivíduo e o patrimônio, o que pode resultar em atitudes daqueles, quanto à observação e à reflexão sobre bens culturais (Assunção, 2003).

A Geografia Escolar ou Educação Geográfica encurta distancias entre sujeito e objeto, de forma a colocar o estudo do patrimônio em uma perspectiva geoeducacional. Segundo Oliveira (2012), projetos de Educação Patrimonial permitem, à Geografia Escolar, reinterpretar espaços dentro e fora de sala de aula, o que pode aguçar o sentido do fazer intelectual no aluno. Ainda segundo o autor, o patrimônio geográfico ou geoeducacional deve ser menos moralista e mais projetivo, pois a educação deve formar as espacialidades cultural e comunicativa e contemplar as experiências patrimoniais abertas.

Nesses termos, entendemos que os roteiros geoturísticos podem auxiliar estudantes nas compreensões do espaço e da história, de modo a fazê-los refletir sobre o porquê e sobre o para que preservar. É neste sentido que podemos tratar patrimônio de forma diferente, com destaque para as importâncias do seu reconhecimento, da sua valorização e da conservação de seus espaços.

ROTEIROS GEOTURÍSTICOS COMO POSSIBILIDADES PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Educação Patrimonial deve ser entendida para além de uma atividade pedagógica ou metodológica. Na interação com o ensino de Geografia, o patrimônio estabelece uma relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo central de buscar a valorização, a conservação e a salvaguarda do patrimônio, a partir de ações e de intervenções na realidade, que enfatizem os simbolismos regional e local e que resgatem a singularidade de cada localidade.

A Educação Patrimonial é considerada uma prática ainda pouco difundida nas escolas e quase ausente da sociedade em geral. Segundo Horta, Gumberg e Monteiro (1999, p. 4):

> o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a originar a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Gumberg; Monteiro, 1999, p. 4).

A fim de colaborar com sua valorização, considera-se que os processos educativos devem primar pelas construções coletiva e democrática na escola, que envolvam a comunidade escolar no reconhecimento e na valorização dos bens que formam o patrimônio, de forma a contemplar aspectos históricos, paisagísticos, artísticos, arquitetônicos etc. Através destes recursos culturais, podemos conhecer o passado e preservar e valorizar o patrimônio - entendido como um conceito multifacetado, que comporta vertentes material e que se expressa num conjunto de monumentos ou de objetos, e imaterial, composta de saberes que perpassam gerações, como língua, gastronomia, hábitos quotidianos, entre outros aspectos (Thomaz, 2014).

Assim, preservar o patrimônio, a partir de projetos voltados ao ensino na escola, é de suma importância. Dessa maneira, buscamos trabalhar uma Educação Patrimonial que contemple, do mesmo modo, o ensino da Geografia, a partir dos roteiros geoturísticos, para valorizar os potenciais histórico, cultural, patrimonial e a memória socioespacial (Tavares, 2010).

Consideramos esta potencialidade na cidade de Cametá, uma das cidades históricas da Amazônia, que possui o título de Patrimônio Histórico Nacional, através do Decreto-Lei n.º 7.537, de 16 de setembro de 1986, do governo federal, o qual possibilita, aos alunos da rede municipal, o conhecimento dos contextos, em que se deram as formações do território, da economia e da sociedade locais, além do desenvolvimento de atividades, relacionadas ao patrimônio existente na cidade. Busca-se desenvolver aspectos de Educação Patrimonial, a qual utiliza bens culturais como recurso educacional. Assim, se a comunidade pertencente ao local valorizar e se apropriar deste patrimônio, haverá a possibilidade de formar cidadãos multiplicadores de conhecimentos adquiridos na Educação Patrimonial e difusores da história regional, ou seja, mantenedores de uma identidade cultural (Thomaz, 2014).

Além disso, apropriamo-nos do conceito de território educativo (Siviero, 2019), com destaque para a necessidade de ações que vão além dos muros físicos das escolas, de forma a articular trocas de experiências, de informações e de valores, nas quais as pessoas, vistas como seres incompletos, sempre têm o que ensinar e o que aprender. Tal iniciativa procura amplificas o papel social da escola, na medida em que a instituição escolar deixa de ser o único agente de educação para se tornar articuladora, fomentadora, organizadora e promovedora de diversos e diferentes processos e

oportunidades de aprendizagem. Para garantir isto, a escola precisa dar ênfase ao território em seu entorno e se deixar permear e se transformar por ele.

Nesses termos, através das oficinas e dos roteiros geoturísticos, são abordados os patrimônios e a interação dos alunos com o meio em que vivem, para deixá-los mais próximos dos patrimônios de sua comunidade. A partir das ações previamente definidas no projeto de extensão, elaboramos oficinas sobre Educação Patrimonial, que foram ministradas no dia 08 de junho de 2022 para os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Nadir Filgueira Valente e no dia 19 de novembro de 2022 para os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Raimunda Barros, na cidade de Cametá (Figura 1).



Fonte: Acervo do projeto de extensão (2022).

Figura 1. Realização da oficina sobre Educação Patrimonial com os alunos da EMEF Raimunda Barros.

Nas oficinas foram trabalhados os conhecimentos dos alunos sobre o patrimônio da cidade, além das definições e dos conceitos sobre patrimônio e sobre Educação Patrimonial. Ao final, como atividade prática, foi solicitado que os alunos desenhassem exemplos de patrimônios existente na cidade de Cametá, que fossem dos seus conhecimentos.



Fonte: Acervo do projeto de extensão (2022).

Figura 2. Desenho de um aluno do 9º ano da EMEF Nadir Filgueira Valente, referente à Igreja de São João Batista.

A igreja retratada no desenho do aluno é a edificação mais antiga da cidade de Cametá. Sua construção data de 1759, com o projeto creditado ao arquiteto-mor da Região Norte, o italiano Antônio José Landi, que tinha a incumbência de projetar prédios públicos e religiosos para as cidades da Amazônia no período pombalino (1750-1777), como parte de projetos de intervenções territorial e urbanística na região (Miranda, 2008). Do mesmo modo, a igreja é única edificação tombada como patrimônio cultural, pela Secretaria Estadual de Cultura do estado, em 2015.

A partir das oficinas realizadas, foram implementados os roteiros geoturísticos nas atividades com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Nadir Filgueira Valente no dia 09 de junho de 2022 e com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Raimunda Barros no dia 20 de novembro de 2022. Nos roteiros, foram feitas paradas estratégicas, para enfatizar aspectos da paisagem e do cotidiano de cidade, assim os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o contexto de formação da cidade, bem como suas transformações (Figura 3).



Fonte: Acervo do projeto de extensão (2022)

Figura 3. Roteiro geoturístico realizado com os alunos da EMEF Nadir Filgueira Valente no dia 09 de junho de 2022.

Tais atividades se mostraram relevantes para o enriquecer conhecimentos e, também, para fazer os estudantes compreenderem a geograficidade local, visto que Cametá possui patrimônios material e imaterial que remetem a diversos momentos de sua formação socioespacial, razão pela qual pode ser caracterizada como "cidade colonial", "cidade imperial", "cidade dos notáveis", "cidade patrimônio" e "cidade ribeirinha" da Amazonia, que possui singularidades, em relação a outras cidades da região (Figura 4).



Fonte: Acervo do projeto de extensão (2022).

Figura 4. Cidade de Cametá, com destaque para a sua característica geográfica ribeirinha.

As cidades amazônicas não são produtos do nosso tempo, apenas, mas trazem marcas de tempos pretéritos cristalizadas na paisagem (Oliveira, 2014). A relação histórica entre as cidades e os rios revela forte dimensão geográfica, responsável por apresentar, em suas paisagens e em seus espaços, determinadas particularidades materiais e simbólicas, construídas através de multiplicidades de usos e de formas de apropriações, relacionadas às necessidades de produção econômica e de expressão social, com relevantes apelos culturais, associados ou não às singularidades locais e às particularidades regionais (Trindade Jr.; Silva; Malheiro, 2005).

Considerando estes aspectos, faz-se alusões à ocupação da Amazônia e às disputas geopolíticas pelo território entre os europeus no início do roteiro, com destaques para franceses, holandeses, espanhóis e portugueses, referenciadas no início da colonização, ocorrida no século XVII, com as implantações da agricultura da cana-de-açúcar e dos seus engenhos, com a extração das drogas do sertão e com os papéis estratégicos das missões e dos aldeamentos religiosos na catequização dos indígenas.

Outro importante aspecto retratado no roteiro é o monumento construído para lembrar da expedição de Pedro Teixeira pelo rio Amazonas no século XVII, que passou por Cametá - fato marcante na história e na geografia do Brasil, que teve relação com a posse das terras amazônicas, pela coroa portuguesa (Figura 5).



Fonte: Acervo do projeto de extensão (2022).

Figura 5. Obelisco construído para retratar a expedição realizada por Pedro Teixeira em 1637.

Nos roteiros, também foram abordados aspectos, relativos a mudanças e a permanências de edificações, a exemplo das igrejas que retratam o período da intervenção pombalina na Amazônia (século XVIII), além do período da *Belle Époque* na história da cidade de Cametá (séculos XIX e XX). De acordo com Paes (2015), as igrejas, as casas de câmara e de cadeia, os conventos, os traçados urbanos originais, as praças, os portos e fortes, entre outros espaços, são os patrimônios culturais urbanos locais, deixados pelo processo de colonização, que permanecem no território até hoje, que remetem às origens históricas de nossas cidades.

Os roteiros geoturísticos são vistos como possibilidade de trabalhar os patrimônios materiais e imateriais, bem como de refletir sobre os elementos que interagem no espaço geográfico, a exemplo dos processos históricos, sociais, naturais, culturais, políticos e econômicos, que influenciam a produção da paisagem. Nesses termos, a Educação Patrimonial é considerada uma prática, que visa o conhecimento e a valorização do patrimônio, fatores indispensáveis a processos de preservação de bens, assim como ao fortalecimento de sentimentos de identidade e de cidadania (Horta; Gumberg; Monteiro, 1999).

Essa abertura também reverbera no território ao redor da escola, transformando-o em agente educador. Siviero (2019) ressalta que, ao operar transformações quantitativas e qualitativas nas variáveis tempo e espaço da educação, essa proposta implica transformações profundas no funcionamento, no currículo, na espacialidade e nas práticas escolares. A instituição escola, ao se aproximar da comunidade, amplia os conhecimentos sobre patrimônios históricos e implementa a Educação Patrimonial no ambiente.

Nesse sentido, verifica-se que as ações realizadas com os alunos das escolas EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente e EMEF Raimunda da Silva Barros se apresentam como possiblidades de desenvolver a Educação Patrimonial, como ferramenta de manutenção da cultura e da memória socioespaciais, com destaque para a Geografia e para o papel desta no trabalho com os patrimônios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das ações do projeto de extensão, foi possível mediar o conhecimento, em relação ao estudo do patrimônio, de modo a elaborar e implementar oficinas sobre Educação Patrimonial. Do mesmo modo, as atividades para além dos muros da escola foram importantes para desenvolver uma maior compreensão sobre o patrimônio local, assim a prática se aproxima da abordagem sobre território educativo, que ressalta a necessidade de ir além do ambiente interno da escola.

A Educação Patrimonial ainda é considerada uma prática pouco difundida nas escolas de Cametá, muito pela ausência de ações para o conhecimento e para a valorização do patrimônio local, apesar de sua grande potencialidade. Ao realizar roteiros geoturísticos com alunos do ensino fundamental maior de escolas públicas de Cametá, buscamos a participação ativa dos mesmos, para que se ampliem seus conhecimentos sobre patrimônio, de modo a tornar estes roteiros plataformas de integração entre a Educação Patrimonial e a Geografia.

As ações desenvolvidas foram importantes para trabalhar a relação entre Educação Patrimonial e ensino de Geografia, o que resultou em ações práticas, através da realização das oficinas e dos roteiros geoturísticos com alunos do ensino fundamental, de forma a chamar a atenção para a questão da preservação do patrimônio. No contexto do que foi apresentado, destacou-se a relevância das ações extensionistas para o processo formativo e para as experiências e conhecimentos adquiridos, que transformaram as visões dos participantes, pois lhes deu subsídios para conhecer, para refletir e para analisar as construções de identidades, de valores, de culturas, de modo que estes procurassem ler o espaço com um olhar crítico. Assim, ressalta-se a importância da Educação Patrimonial como ferramenta para a manutenção da cultura, da tradição e do respeito pelas formas físicas existentes, com ênfase especial para o centro histórico de Cametá, onde são realizados os roteiros.

Por último, podemos destacar que a Geografia assume papel de destaque no trabalho com patrimônios, pela possibilidade de promover o debate, no contexto da Geografia do Patrimônio, sobre as necessidades de valorização e de preservação do patrimônio, o que aproxima temas, como Educação Patrimonial e memória socioespacial, no nível do ensino de Geografia.

NOTA

5 As ações se referem ao projeto de extensão *Educação patrimonial e ensino de geografia: o uso de roteiros geoturísticos em escolas de nível fundamental nas cidades de Cametá e Mocajuba*, cadastrado na Faculdade de Geografia do *campus* Cametá, da Universidade Federal do Pará.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, P. de. **O Patrimônio**. [*S. l.*]: Edições Loyola, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOAY, F**. Alegoria do património**. Tradução: Luciano Vieira Machado. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2006.

COSTA, F. R. **Turismo e Patrimônio Cultural – interpretação e qualificação**. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, n. 22, p. 267-

291, 2016.
FLORÊNCIO, Sônia *et al*. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
HORTA, M. de L. P. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
MIRANDA E. **Cametá**: marcas da presença portuguesa na Amazônia. Belém: Ed. UFPA, 2008.
NIGRO, C. As dimensões culturais e simbólicas nos estudos geográficos: bases e especificidades da relação entre patrimônio cultural e geografia. *In*: PAES, M. T. D.; OLIVEIRA, M. R. da S. (org.). **Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 55-80.
OLIVEIRA, C. D. M. de. **Caminhos da Festa ao Patrimônio Geoeducacional**: como educar sem encenar Geografia. Fortaleza: Ed. UFC, 2012.
OLIVEIRA, J. A. As cidades da natureza, a natureza das cidades e o controle do território. *In*: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Aldemir%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.
PAES, M. T. D. As cidades coloniais brasileiras: ideologias espaciais, valor histórico, urbanístico e cultural. **Revista GEOgraphia**, Campinas, n. 33, p. 41-68, 2015.
PAES, M. T. D. Patrimônio cultural, turismo e identidades territoriais - um olhar geográfico. *In*: BARTHOLO, R.; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (org.). **Turismo de base comunitária - diversidade de olhares e experiências brasileiras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2010. Vol. 1, p. 162-174.
SIVIERO, F. P. Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios. **Revista CPC**, v. 14, n. 27, p.111-132, 2019.
THOMAZ, R. C. C. Patrimônio Histórico e Cultural sob a perspectiva de seu uso turístico. **Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 4, p. 50-74, 2014.
TAVARES, M. G. da C. **Projeto de Extensão Roteiros Geoturísticos**: conhecendo o centro histórico de Belém na Amazônia. Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Pará, 2010.
TRINDADE JR., S. T. C.; SILVA, M. A. P.; MALHEIRO, B. C. Belém, a cidade e o rio: uma apresentação do tema. *In*: TRINDADE JR., S. T. C.; SILVA, M. A. P. **Belém**: a cidade e rio na Amazônia. Belém: Ed. UFPA, 2005. p. 9-11.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4191

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFIA FÍSICA E GEOGRAFIA HUMANA: A CRÍTICA DA CRÍTICA CRÍTICA[1]

DIALOGUES BETWEEN PHYSICAL GEOGRAPHY AND HUMAN GEOGRAPHY: CRITIQUE OF CRITICAL CRITICISM

DIÁLOGOS ENTRE GEOGRAFÍA FÍSICA Y GEOGRAFÍA HUMANA: LA CRÍTICA DE LA CRÍTICA CRÍTICA

João Victor Moré Ramos[2]
0000-0002-6622-1477
joao.ramos@udesc.br

1 Esse texto foi produzido em homenagem aos 100 anos do saudoso mestre e professor Aziz Nacib Ab'Saber, da qual devo grande parte da minha formação como aprendiz de geógrafo.

2 Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Substituto de Geografia Humana na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do Instituto Ignacio Rangel (IIR), do Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais (LABEUR/UFSC) e Laboratório de Planejamento Urbano e Regional (LABPLAN/UDESC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6622-1477. E-mail: joao.ramos@udesc.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Além da problemática que compete a crise da categoria de totalidade na geografia e suas inter-relações entre natureza e sociedade, procurou-se neste trabalho promover o diálogo entre geografia física e geografia humana, a partir dos paradigmas do geossistemas e da formação econômico-social nesse primeiro quartel do século XXI, pois, a rigor, este se apresenta como elo central da intersecção geografia-marxismo capaz de "orientar" e se "auto movimentar" enquanto teoria e método do desenvolvimento humano regido pelas leis naturais e sociais.

Palavras-chave: Geografia. Geossistemas. Formação econômico-social.

ABSTRACT: In addition to the problems related to the crisis of the category of totality in geography and its interrelations between nature and society, this work sought to promote dialogue between physical geography and human geography, based on the paradigms of geosystems and economic-social formation in this first quarter of the 21st century, since, strictly speaking, this presents itself as a central link in the geography-Marxism intersection capable of "orienting" and "self-moving" as a theory and method of human development governed by natural and social laws.

Keywords: Geography. Geosystems. Economic-social formation.

RESUMEN: Además del problema que atañe a la crisis de la categoría de totalidad en geografía y sus interrelaciones entre naturaleza y sociedad, este trabajo buscó promover el diálogo entre geografía física y geografía humana, a partir de los paradigmas de los geosistemas y la formación económico-social en este primer cuarto del siglo XXI, pues, en rigor, éste se presenta como un eslabón central en la intersección geografía-marxismo capaz de "orientarse" y "auto-moverse" como teoría y método de desarrollo humano regido por factores naturales y leyes sociales.

Palavras clave: Geografía. Geosistemas. Formación económico-social.

"*Digo e repito: nós no Brasil precisamos aprender a contestar os idiotas*"[3]
(Aziz N. Ab'Saber)

INTRODUÇÃO

Comumente, a crítica radical introduzida nos estudos geográficos pela "renovação" geracional da Geografia brasileira - a chamada jovem guarda - surgida na esteira do III Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros em Fortaleza (1978), tem-se revelado insuficiente, quando não débil, no que diz respeito à discussão que se estende até nossos dias, como a criação de "novas" epistemologias, novas teorias e metodologias utilizadas na orientação de pesquisas a fim de satisfazer o modismo pululante do mercado de ideias, outrossim, na desfaçatez da reprodução do positivismo lógico sob o verniz da crítica (Mamigonian, 2008).

Não por acaso, ainda imperam entre os geógrafos excessivos debates ineptos, como se pode observar em diversas publicações cientificas que reforçam a institucionalização da geografia e "do status quo" através da pluralidade epistemológica na formação de professores (Pereira, 1989), seja

em encontros nacionais (ENG) da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), como também nos de Pós-graduação em Geografia (ANPEGE) entre outros.

Ora, Sartre (2002, p. 30), a meio século atrás, ao reafirmar o marxismo como filosofia insuperável[4] de nosso tempo (filosofia da totalização do saber contemporâneo) já havia advertido sob os riscos de adoção do "realismo pluralista" ao "tê-lo reencontrado entre os fascistas", que, a rigor, não levavam em conta que "o concreto é história e a ação é dialética", isto é, que a pluralidade metodológica nada mais é do que a porta de entrada ao fascismo, este que, segundo Togliatti, está sempre "em desenvolvimento, nunca como algo fixo, nunca como um esquema ou modelo" (Konder, 2009, p. 170).

No entanto, é bom lembrar, que Marx foi "muito categórico" quando afirmou que o mundo não poderia "ser transformado senão em obediência a suas próprias leis e que o conhecimento dessas é nossa função precípua", e nesse sentido, conforme assinalou Rangel (1982, p. 144), o "marxismo", como teoria e método (filosofia da práxis), se não tomadas as devidas advertências iniciais poderia "ser convertido em um dogma morto, capaz de justificar as coisas mais tolas", distante, portanto, de "ser um poderoso instrumento de penetração na realidade", da qual nos habilita, "segundo nossas conveniências, e respeitados os limites que não estão em nossa vontade, mas na própria vida, intervir nessa mesma realidade".

Igualmente, é reveladora a perda de credibilidade das publicações em revistas científicas de cunho geográfico mundo afora, que acabaram se rendendo a massificação de produções gastrointestinais serializadas em atendimento as normativas jurídico-institucionais internacionais em um brutal processo de mercantilização curricular cujo movimento reflete em um acúmulo de especializações aguçadas pela competição irracional do sistema capitalista (Santos, 1989).

Por outro lado, é verdade que nesse início de milênio não há mais como negar que a grande crise histórica que se arrasta desde a abertura depressiva do 4º ciclo de Kondratiev (1973) é uma crise que atravessa todos os campos do saber, pois mesmo diante dos avanços de determinadas ciências de vanguarda posicionadas nas últimas fronteiras do conhecimento, há que se considerar que a decadência do mundo ocidental tem se extravasado por todos os poros da comunidade científica (Mamigonian, 1999a).

No entanto, é possível encontrar, mesmo diante dessa "crise de paradigmas", uma certa dose de otimismo nas iniciativas excepcionalmente exitosas mantidas entrincheiradas em alguns centros nacionais de pesquisa distantes do eixo Rio - São Paulo, bem como o hercúleo trabalho de professores já aposentados que continuam abrindo caminhos na Geografia com novas temáticas de pesquisa, e até mesmo alguns estudiosos batalhadores que se mantem dedicados a decifrar a realidade concreta em suas múltiplas determinações sem perder de vista o processo histórico como pano de fundo.

Processo histórico este que, não custa lembrar, se apresenta como um movimento único e universal, regido por leis internas e externas, e em unidade de contrários cujo desenvolvimento se dá em forma de espiral com infinitas possibilidades de materialização, mesmo que pelas continuidades e descontinuidades do tempo histórico se repetem "aparentemente" sob novas formas, numa base "superior".

Com efeito, sem adentrarmos diretamente em outros campos do saber, que também enfrentam dificuldades semelhantes em seus respectivos segmentos hoje multifacetados e cada vez mais especializados pela profunda "divisão social do trabalho intelectual", nos restringimos aqui a debater stricto senso a problematização da crise de paradigmas inerente a nossa ciência mater, a saber, a Geografia.

E isto porque, dado as suas devidas proporções, seria impossível nos prazos relativamente curtos a que dispomos para elaboração deste trabalho avaliar a complexidade do fenômeno da "crise histórica"

manifestada nos demais campos do saber, posto que um movimento como esse exigiria contar com uma equipe multidisciplinar organizada e trabalhando em conjunto de forma complementar.

Todavia, como advertência inicial, afirmamos aqui, na contramão do que poder-se-ia supor um breve abandono da interdisciplinaridade recorrente à nossa própria ciência geográfica, na verdade, o que estamos a endossar é a ideia de supressão das ciências naturais e humanas particularizadas sob o capitalismo, pois não há mais dúvidas do papel nefasto desempenhado pela ideia da existência de um "determinismo", seja ele - do meio natural, do econômico, do ambiental, do cultural, do político, do geográfico, do social, etc. etc. – que substitui, ou até mesmo exclui a objetividade histórica e geográfica tida como uma "velha" e superada ciência, por novas roupagens da moda atual.

Para nós, e este é o tema da segunda parte do artigo onde debatemos a questão do método sob os paradigmas geográficos, não há razão plausível que justifique a separação e compartimentação das ciências de modo geral, como se houvesse uma explicação econômica dos fenômenos, como também uma explicação geográfica, antropológica, sociológica, biológica, etc. O que há, de modo evidente, é que essas explicações setoriais refletem parcialidades fenomênicas não vistas em sua totalidade, e que, por outro lado, utilizando-se de uma suposta "autoridade" disciplinar "consensualmente" aceita pela comunidade "cientifica", faz com que tais explicações setoriais (particulares) corroboradas pelo empirismo abstrato – de cunho experimental e de laboratório - transcendam a uma categoria universalizante firmando-se como explicações totalizantes da realidade.

E aqui, obviamente, não se trata de uma dualidade entre o "todo" e suas "partes" cujas ciências ditas setorializadas apresentar-se-iam como partes do todo, cuja soma seriam a própria expressão da totalidade, ou que, por outro lado, no sentido inverso do termo, a própria totalidade se manifestaria em suas partes, medidas e datadas, por assim dizer, pela relação espaço-temporal a maneira de uma síntese. Isso seria o mesmo que negar o desenvolvimento desigual e combinado próprio da objetividade e universalidade do processo histórico e de seu desenvolvimento traduzido na unidade do diverso, ou, dito de outro modo, na "contemporaneidade do não-coetâneo".

Paradoxalmente ao que foi dito, é possível afirmar que a posição do "técnico-especialista" na observação e explicação dos fenômenos vistos em sua "particularidade" podem atingir uma "explicação total", - ou totalizante se assim for - quando este for capaz de ultrapassar a natureza "técnico-científica", e adentrar no espectro social cujo elemento principal se dá pelo compromisso com a sociedade, - afinal um compromisso político e humanístico, uma correia de transmissão "popular" que não se limita aos aspectos exclusivamente teóricos-ideológicos para "iniciados", mas que ultrapasse o cerco da ciência produzida por poucos - "cientistas" – e passe a ser produzida por todos.

Nesse sentido, o desafio que hoje enfrenta a Geografia brasileira, e diríamos, sem pretensão alguma, de incluir aqui a Geografia que se apresenta a nível mundial é justamente aquela de eleger a tão "sonhada" unidade do gênero humano como um "ser-em-si e para si", destravando as fragmentações da ciência em geral sob o jugo do capitalismo, e projetando-se ao futuro as matrizes científicas originárias da humanidade, sobretudo as trigêmeas siamesas - história, geografia e filosofia – bases fundamentais da crítica a economia política.

Ao fim e ao cabo, se a Geografia tem algo a nos dizer quanto aos seus paradigmas, é mais por suas verdadeiras preocupações totalizantes de localizar, descrever, analisar e explicar os fenômenos naturais e sociais manifestados por todo o *Kosmos*, - como se vê nos estudos de A. von Humboldt (1848), que deram origem a geografia moderna da qual conhecemos – do que pelo simples compromisso voluntário, ou

qualquer espécie de conversão servil ao mandarinato geográfico de professores esclarecidos (Tragtenberg, 1978) que buscam salvar demiùrgicamente a própria Geografia, quando não o Brasil e o Mundo.

Ora, é assim que chegamos a intersecção geografia-marxismo, ambas herdeiras da filosofia clássica alemã, e por assim dizer, da razão dialética, que não se deixa enveredar por falsas dicotomias entre racionalismo e empirismo, procurando, sob o ponto de vista da totalidade, decifrar e transformar a realidade em suas múltiplas determinações.

Além da problemática que compete a essa inter-relação caras ao paradigma de geossistemas, procurou-se resgatar e aprofundar aqui as reflexões desenvolvidas por Vieira (1992) a respeito do paradigma de formação sócio-espacial nesse primeiro quartel do século XXI, pois, a rigor, este se apresenta como elo central da intersecção geografia-marxismo capaz de "orientar" e se "auto movimentar" enquanto teoria e método do desenvolvimento histórico ancorado nas categorias de modo de produção e formação social.

Ao fim e ao cabo, a retomada do debate em torno dos paradigmas centrais da geografia moderna, e sua reaproximação com o marxismo no início do século XXI, pode contribuir, não só para futuras pesquisas que se colocam a buscar as razões e os elementos centrais dos avanços e recuos que levaram a perda de velocidade e qualidade da própria ciência geográfica, bem como do próprio marxismo ao longo do século XX, mas também orientar, de maneira despretensiosa, àqueles que se prestam ao ensino da geografia, tomando em conta a possibilidade de absorver os métodos e técnicas da ciência de vanguarda, sem perder de vista as particularidades que forjaram a formação social brasileira, isto é, o avesso do moderno como lembra Nísia Trindade Lima (2013) em "Um Sertão chamado Brasil".

Aliás, se a reformulação dos processos de ensino-aprendizagem se faz cada vez mais necessário mediante as transformações das dinâmicas sociais que estão na ordem do dia, a retomada da visão holística e o viés humanista projetado para atender essas demandas tornam-se condição *sine qua non*. É como diz Lenin (2018, p. 336-337) para quem o "conhecimento do ser humano não é uma linha reta, mas uma linha curva que se aproxima infinitamente de uma série de círculos, de uma espiral". Ora, retilinidade "e unilateralidade, imobilidade e ossificação, subjetivismo e cegueira subjetiva, *voilà* as raízes epistemológicas do idealismo". E nesse sentido, o idealismo filosófico "tem, naturalmente, raízes gnosiológicas, e assim, "não é desprovida de terreno", embora seja "indiscutivelmente uma flor estéril, mas uma flor estéril que cresce na árvore viva do vivo, frutuoso, verdadeiro, poderoso, onipotente, objetivo, absoluto conhecimento humano".

NATUREZA E SOCIEDADE: A TOTALIDADE COMO UNIDADE INDISSOCIÁVEL[5]

É natural da própria Geografia, desde a sua gênese até a atualidade, ter passado por momentos de crise, ruptura e renovação, abrindo um leque de tendências postas sobre o movimento contraditório e permanente da realidade entre as tensões que permeiam o todo. Se no mundo grego (séc. V a.C.), a unidade contraditória entre o social e o natural foi posta em cheque pela transição de uma democracia ateniense de pequenos produtores (agricultores e artesãos) ao surgimento de uma aristocracia rural escravista, que, a rigor, mais empobrecia do que enriquecia a unidade contraditória (natural/social), por outro lado, é na gênese da geografia moderna (séc. XIX) que, tanto na Alemanha, como na França, cada qual as suas peculiaridades, que, buscar-se-á como retomada, a tentativa de integrar criativamente a unidade natureza/sociedade (Mamigonian, 1999b).

Todavia, é bom lembrar, que a Geografia desde os gregos, (com Heródoto à frente), esteve em busca de localizar, descrever e explicar o mundo, naturalmente, procurando decifrar a dinâmica das leis sociais, cada vez mais complexas com a transição em curso, bem como as leis naturais, repletas de combinações simplificadas, isto é, combinações lentas. Ora, nascia então o objeto da geografia, "em torno de uma visão holística" que abarcava o "natural e o social" de forma integrada, muito embora a dinâmica de "suas leis não sejam as mesmas e suas relações sejam mutáveis e de difícil apreensão" (Mamigonian, 1999c, p.168).

Havia, por assim dizer, na gênese da geografia grega, a busca de uma visão global, isto é, de conjunto da natureza e da sociedade, ou, em outras palavras, a implícita categoria de Totalidade, como também, a interdisciplinaridade dos campos de conhecimento que surgiam simultaneamente à própria Geografia, como foi o caso da História (Tucídides), do Teatro (Sófocles), e da Filosofia, que, com Sócrates, levantou a questão do "conheça-te a ti mesmo", levando a Geografia muito além de simples comparações geopolíticas motivadas pelas invasões bárbaras (o raciocínio estratégico), ou até mesmo, pela busca de um conhecimento erudito sobre a natureza e a sociedade, mas, sobretudo pela promoção da autocritica, e a autoanalise. Eis que surgiu então a primeira crise de objeto, de método, e de significado, que colocou a intelectualidade grega a pensar porque nós gregos, já não somos os gregos de antigamente, já não somos mais os gregos helenísticos (Mamigonian, 1999c).

Com efeito, a cisão entre o natural/social só foi encontrar no século XIX, uma tentativa de integração, com aquilo que poder-se-ia chamar de segunda gênese da geografia, ou chamada geografia moderna de Humboldt e Ritter. Mas, vale lembrar, que entre as duas gêneses da geografia, houve alguns avanços em diversos campos do saber geográfico, conforme assinalou De Martonne (1953) chamando atenção para a evolução da cartografia, com o avanço do capitalismo mercantil europeu (Holanda, Portugal, Espanha), durante o período das grandes navegações, que constituía, a rigor, um novo mapa da geografia balizado pelo surgimento das relações centro-periferia, bem como o avanço dos relatos de viagem, disseminados sobretudo, pela geografia feita pelos árabes e muçulmanos durante os séculos IX ao XIV.

Ora, o advento da Revolução Industrial no final do século XVIII, modificou radicalmente as relações entre sociedade/natureza, abrindo um período de "grande crise histórica" conforme assinalou C. A. de F. Monteiro (2021) em "A geografia neste agora e num certo outrora", quando o capitalismo industrial inglês se fez hegemônico economicamente no mundo (A. Smith) ao passo que o iluminismo francês (positivismo) revolucionava as instituições burguesas a partir da Revolução francesa (Mamigonian, 1996).

Diante do desafio imposto pelo advento do capitalismo industrial (Inglaterra e França), o atraso alemão na corrida pela industrialização de forma tardia não só foi levado a radicalizar o pensamento iluminista, com a criação da filosofia clássica alemã (Kant/Hegel), afinal, a setorialização das ciências se dava de modo cada vez mais acelerado na medida em que a própria ciência se transformava em força produtiva autônoma (Mamigonian, 1996). Por outro lado, além do esforço filosófico, houve pelo viés antropológico-cultural a construção do nacionalismo germânico que precocemente avançou através das políticas-econômicas do Zollverein, ampliando as fronteiras e construindo o "sentimento" orgânico de nação, e não menos importante, a construção de uma visão ofensiva geopolítica do mundo, que traduzia a natureza e o território como potencialidade de recursos (Niveau, 1969).

Essas combinações resultaram, a rigor, a retomada da unidade natural/social conforme foi assinalado anteriormente, reposicionando a geografia de forma criativa, com os estudos de Humboldt em suas viagens aos Andes que, a princípio, pode sistematizar todo um complexo de relações de causalidades dos fenômenos da natureza (climato-botânicos), bem como seus estudos políticos sobre a ilha de Cuba, da qual sintetizou precocemente, as inter-relações sociais das quais Marx assinou como o estudo das formações econômico-sociais (Mamigonian, 2019).

Ora, se a geografia nascia mais à direita do espectro político, com os estudos de A. von Humboldt (nobreza prussiana), interessada, sobretudo em posicionar a Alemanha, até então, como uma semiperiferia do centro dinâmico capitalista, ao próprio centro dinâmico do capitalismo, é também na Alemanha, com a crítica a Economia Política de Marx que nasce o marxismo, ambas, geografia e marxismo, herdeiras de raízes comuns, isto é, a filosofia clássica alemã, que a rigor, longe da fragmentação das ciências, e, por assim dizer, da dicotomia natural/social, são edificadas com viés holístico, e integrador da natureza e da sociedade, e de suas interconexões, sem reducionismos pré-determinados (Mamigonian, 1996). Em outras palavras, tanto a geografia como marxismo atuavam através da razão dialética na transversalidade entre os campos do conhecimento, pois, afinal, tanto o positivismo-funcionalista, bem como o utilitarismo, mesmo dentro da árvore do conhecimento parafraseando Goethe[6], seus galhos já nasciam estéreis (Lenin, 2018).

Com efeito, é bom lembrar, que se o atraso alemão edificou as bases da geografia moderna e do marxismo, cuja unidade natural/social se fez *avant la lettre*, isto é, a partir dos estudos concretos da realidade cujo o "real é a síntese de múltiplas determinações" (Marx), no caso francês, o avanço da geografia, e por assim dizer, da unidade natural/social se deu de forma defensiva e conservadora (La Blache, Brunhes, etc.) já que a Revolução Democrático-Burguesa na França, havia promovido a reforma agrária, e as modernizações capitalistas no campo, foram a rigor, realizadas de forma lenta, gradual e segura, muito pelo fato de que o campesinato francês havia se aliado a burguesia parisiense na Revolução Francesa (Mamigonian, 2003).

Trocando em miúdos, com a permanência do campesinato francês, que não foi destruído – como foi no caso alemão com a Unificação Alemã realizada pelos médios-senhores feudais prussianos expropriando o campesinato – as relações natural/social foram cristalizadas nos estudos dos "gêneros de vida", cristalizadas no tempo e no espaço, cujas monografias regionais, revelavam certo grau de permanência por longos períodos em uma visão quase inerte das crises e transições. Nos estudos regionais, por exemplo, a região natural era o "grande" conceito unificador do natural/social, numa visão idílica das relações homem-meio, que pouco avançavam nas conexões com outras escalas além da região (Mamigonian, 2003).

Curiosamente, no final do século XIX, o advento da 2ª Revolução Industrial que colocara a Alemanha e os EUA na dianteira do desenvolvimento tecnológico, fez com que as raízes do capitalismo concorrencial do século XIX, passasse por novas transformações, das quais, a mais importante foi a centralização e concentração de capitais dando origem ao capitalismo monopolista cujo papel do Estado com interventor da economia deu origem ao imperialismo de novo tipo, cuja competição imperfeita, subsumiu a livre-concorrência neo-smithiana, ampliando, por assim dizer, as rivalidades intercapitalistas entres as nações (Lenin, 2011).

Não obstante, durante esse período a geografia sofreu um revés que, a rigor, se estendeu até o ultimo quartel do século XX com o advento de uma nova crise (de objeto, de método, e de significado)

permanecendo no debate as infrutíferas relações homem-meio (possibilismo-determinismo), numa dicotomia permanente entre as interconexões natural/social. Contudo, isso não quer dizer que não houve, ao longo dessa trajetória histórica, iniciativas que, procuraram aproximar geografia e marxismo, como foi o caso da "École dos Annales", ao redefinir, objetivamente o conceito de região ao devido grau das contradições instaladas entre as relações sociais de produção e as forças produtivas em escala mundial, isto é, retomando a categoria de totalidade, - que, em princípio, procurava articular as combinações geográficas mais simples (naturais, físicas, biológicas, etc.) da qual as transformações são mais lentas, às mais estruturais e complexas, como é o caso das combinações (econômico-sociais), e da política (evento) mais rápidas no tempo e no espaço – e a interdisciplinaridade que procurava absorver habilidades e especializações de outros campos de conhecimento. O mediterrâneo de F. Braudel é um típico estudo de alto nível geográfico promovido por essa escola (Mamigonian, 1999b).

Até a crise dos anos 1970, é bom lembrar que houve inúmeras tentativas de retomada da unidade natural/social em diferentes partes do planeta, sobretudo, no pós-guerra, quando a emergência de uma geografia ativa na França com Pierre George à frente, procurou-se novamente aproximar a geografia do marxismo e construir a unidade cindida, que extrapolava diversos debates, já não mais somente entre as relações homem-meio, determinismo-possibilismo, mas também entre a falsa dicotomia geografia geral/regional, (Mamigonian, 1999b; 1999c) entre outras contradições que se espalharam com o avanço do neopositivismo com a geografia teorética nos EUA, a cargo do artigo do excepicionalismo de F. Schaefer (1977). Se de um lado, a geografia, buscava o enriquecimento da disciplina com a retomada da integração natural/social, de outro, era penalizada, com o empobrecimento da matematização imposta pelas análises espaciais, muito difundidas pelas escolas neopositivistas.

Por outro lado, é bom lembrar, que durante a década de 1950 e 1960, fruto dessa aproximação da geografia com o marxismo na França, e a chegada de J. Tricart, J. Dresch, Birot, Orlando Valverde entre outros aqui no Brasil, a geografia ativa francesa, acabou de certo modo, contribuindo para o avanço da unidade natural/social e a construção de uma geografia nacional de alto nível, consagrada durante o Congresso da UGI realizado em 1956 no Rio de Janeiro (Monteiro, 1980).

Ora, essa escola de geografia notadamente foi pioneira na construção de paradigmas unificadores para os estudos de Geografia, seja ela física, como por exemplo, Carlos Augusto Figueiredo Monteiro, absorvendo da Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, 1950), acabou se aproximando dos estudos de geossistemas desenvolvidos por Sochava, Bertrand, etc.; ou Milton Santos (1977), ao aproximar a geografia do marxismo, no celebre artigo "Formação social como teoria e como método", retomava pelo lado da geografia humana, a possibilidade dos estudos da sociedade.

Em outras palavras, após a crise dos anos 1970, a geografia brasileira havia redefinido suas duas portas de entrada para os estudos tanto da natureza, como da sociedade, ao retomar a categoria de totalidade e interdisciplinariedade caras ao pensamento holístico, da qual reconhece graus de autonomia referentes aos estudos da natureza, e aos estudos da sociedade, e suas interconexões. Em outros termos, abria-se a possibilidade de unificar o natural/social, sem manter a natureza como base social (reducionismo naturalista), sem inverter a relação e cair em um reducionismo social (econômico), afinal a natureza também possui suas próprias leis naturais, e por fim sem dissociar os dois termos da questão ontológica, como se estivessem separados e não houvesse nenhum tipo de inter-relacionamento entre si (Mamigonian, 1999c).

Com efeito, é bom lembrar, que o texto celebre assinalado acima, acabou, de certo modo, contribuindo para um "apartheid" entre a geografia física e humana durante os anos 1980, conforme assinalou Monteiro (2021) e que possivelmente se estende até os dias atuais, ao passo, que se por um lado, para Milton Santos só havia natureza transformada para qual Marx chamou de "segunda natureza", a primeira natureza acabava sendo escamoteada nos estudos geográficos da qual a geografia física se utiliza para desvendar, descrever e explicar os fenômenos naturais.

Diante dessa crise de sociedade, de civilização, das ciências (inclusive a geografia) que se arrasta até os nossos dias atuais, quais seriam as tendências hoje em curso para a retomada da intersecção natureza e sociedade no século XXI? Afinal, os paradigmas de geossistemas e formação econômico-social ainda são capazes de explicar a realidade em profunda transformação, com o avanço da revolução tecnológica, da logística, etc., em andamento no mundo, além da irrupção de novos agentes sociais e graus de complexidade cada vez superiores nas relações sociais de produção?

A CATEGORIA DE FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL COMO TEORIA E MÉTODO

Milton Santos (1977, p. 85) teve o mérito de aproximar as bases teóricas do marxismo à geografia no final da década de 1970 ao eleger a categoria de "formação econômico-social" como noção fundamental para aqueles que se propõem estudar "a marcha da natureza" e das sociedades historicamente determinadas como todo "problema maior do materialismo histórico e da prática política" das transições.

Aliás, Marx foi o primeiro a chamar atenção às duas vias de transição do modo de produção feudal, "onde o produtor se torna mercador e capitalista, em contraposição à economia agrícola e ao artesanato", isto é, a "via revolucionária", ou, quando o "mercador se apodera diretamente da produção", como foi o caso do comerciante inglês do século XVII" (Marx, 1988, p. 239), no qual Lenin batizou de "via prussiana" cujo latifúndio ligado "por milhares de laços de servidão, se conserva e se transforma lentamente em estabelecimento puramente capitalista, do tipo junker", sem desconsiderar a possibilidade de "combinações infinitamente diversas dos elementos de ambos os tipos de evolução capitalista" (Lenin, 1985, p. 10-11). É daí que Dobb (1977, p. 60) acerta em privilegiar "as contradições internas" como motor da dissolução do feudalismo na Europa, embora no caso brasileiro, caberia considerar a tese do capitalismo comercial de P. Sweezy, já que "na origem de nossa economia está um ato de comércio exterior em estado puro, por assim dizer" (Rangel, 1957a, p. 71) que depois daria origem a via prussiana brasileira com a Revolução de 1930 (Mamigonian, 2019).

No entanto, se o primeiro esforço teórico de Santos (1977) foi capaz de dissipar os equívocos latentes entre os conceitos de modos de produção e formação social, sinalizando que se o primeiro escreve a "História no tempo", e o segundo a História "no espaço", isto é, segundo Rangel (1993, p. 7), sob a perspectiva do "tempo" e da "geografia", afinal história e geografia são categorias ininteligíveis uma sem a outra, sua tentativa de afirmar a primazia do "espaço como instância" no interior da categoria F.E.S., e, sobretudo, o espaço como objeto da ciência geográfica, acabou por empobrecer as intersecções entre marxismo e geografia.

É que, segundo Mamigonian (1979), Santos acabou por sobrepujar o interesse pelo "domínio das dinâmicas sociais" nos estudos geográficos (Santos, 1977, p. 88) sem qualquer "capacidade de gravitação política", ou "compromisso prático com o movimento operário, com sua organização, e com a iniciativa política" (Sereni, 2013, p. 327), insistindo por fim, em "uma visão acadêmica e compartimentada dos conhecimentos em geral e da geografia em particular" (Mamigonian, 1996, p. 205).

Certamente, há vários elementos que corroboram essa afirmação, a começar pela suposta crise do marxismo na América Latina, que muitos intelectuais de extração marxista logo se orientaram, uns mais outros menos, "a pagar o dinheiro de Caronte" àquela conhecida passagem de Stalin, para quem a "história conhece cinco tipos fundamentais de relações de produção", isto é, "o comunismo primitivo, a escravidão, o feudalismo, o capitalismo e o socialismo" (Rangel, 1978, p. 80-81).

Nessa seara, é notório o consenso da crítica marxista em promover essa tal "desobstrução metodológica", mas que para efeito de análise tomemos brevemente como exemplo a negação da existência do feudalismo no campo brasileiro, - com C. Prado Jr., J. Gorender, entre outros, que relutaram em aceitar a ideia de uma "sociedade (e economia) externamente feudal" (Rangel, 1978, p. 83) – esboçado até mesmo por Santos (1977, p. 82-83), quando endossou a ideia de que o "longo reinado de Stalin" concorreu "contra toda a renovação" da categoria de Formação econômico-social, bem como a construção de uma teoria espacial capaz de orientar os "espaciólogos no Terceiro Mundo" nas tarefas da planificação (Santos, 1976, p. 26).

No caso da Geografia, esses falsos dilemas acabaram em desdobramentos mais profundos, com a substituição de todo o problema do materialismo histórico e da prática política, isto é, os problemas das crises e transições, por uma tendência de inserir o espaço como fez Barrios (1977, p. 36) ao "surpassing the ecological boundaries and comprising all social problems gains ground in the field of study of urban regional phenomena", seguido por Santos (1977, p. 82), quando assinalou que "natureza e espaço" devem ser tratados como "sinônimos", ou Moreira (1982, p. 36), para quem a "primeira natureza não ultrapassa a "relação homem-meio", isto é, não há "espaço físico geográfico puro" conforme assinalou A. Lipietz (1988, p. 25).

É daí que Milton Santos irá insistir na "noção de formação social como categoria da realidade e como categoria analítica" mais adequada para ajudar na formulação da teoria "cuja evolução diferencial das sociedades" se dá em seu "próprio quadro e em relação com forças externas das quais frequentemente lhe vem um impulso motor" (Santos, 2004, p. 246).

Dessa prerrogativa, Santos (2004) introduziu no debate a ideia do espaço como instância social, e sua interdependência junto às categorias de modo de produção e formação social. Conforme expressou, a formação social estaria condicionada de forma subordinada-subordinante pela organização do espaço dado a unidade e a descontinuidade do processo histórico. E acrescentou que no espaço particular é onde se realiza as formações sociais, enquanto que no espaço geral os modos de produção além de escreverem a História no tempo, aparecem como possibilidade de realização.

Daí a apropriação da ideia sartreana de uma "inércia dinâmica" quando se trata do espaço humano, pois para Santos (1977), o espaço se reproduz no interior da totalidade, tornando-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos.

Dessa manobra teórica realizada por Santos, nota-se uma atribuição arbitrária a ideia de espaço geográfico enquanto instancia social e categoria de análise, reduzindo o objeto da Geografia (a natureza e a sociedade) a uma vaga ideia de valorização do espaço geográfico (Santos, 1977), ou de uma espacialidade dos processos sociais.

O espaço enquanto inércia dinâmica (ativa) como propôs Santos ao significar que "as formas são tanto um resultado como uma condição para os processos" (Santos, 2004, p. 185), possuiria leis próprias com uma espécie de reprodução ampliada e certa autonomia relativa, não sendo apenas "um reflexo dos modos de produção atual", pois também aparece como "memória dos modos de produção do passado" – o prático-inerte de Sartre - influenciando a própria estrutura dominante (*Ibid*., p. 183).

Ora, essa determinação representada pelo espaço enquanto "inércia dinâmica" é uma meia-verdade se partirmos do pressuposto que existam leis objetivas na dinâmica das formações sociais periféricas como categorias da realidade, sobretudo da formação nacional brasileira como um caso particular. Em nosso entendimento, o espaço quando considerado uma instancia social, - uma estrutura espacial total em substituição ao modo de produção – não permite desvendar, por assim dizer, seu aspecto passivo, de síntese fraca, ora ignorado ou reduzido a uma dialética sem síntese à moda dos hegelianos moderados (Vianna, 2004).

No caso da inércia dinâmica do espaço enquanto síntese forte, que exerce uma ação - um poder de atração de forças centrípetas e/ou centrífugas - é evidente que se tomarmos como exemplo o planejamento e a construção de Brasília nos anos 1950 bem como "a abertura da fronteira oeste para o capitalismo brasileiro" com o "objetivo de território e população" (Vianna, 2004, p.49) a produção do espaço ganha contornos territoriais, organizativos e instrumentais exercidos pelo poder das classes dominantes que conduzem através de uma ação política estatal de planejamento e dominação a edificação do capitalismo de Estado no Brasil - onde naquele momento foi representado pelos interesses da grande burguesia latifundiária que procurou desviar a "atenção dos interesses populares de questões fundamentais como a dominação crescente da economia brasileira pelas grandes empresas multinacionais" (Mamigonian, 1979, p. 13).

Naturalmente, como afirma Mamigonian (1979, p. 13), nós costumeiramente nos esquecemos de que

> o resultado de Brasília como cidade, é um resultado no mínimo lamentável: grandes autopistas, grandes autoestradas, carros passando a 80 km/h, uma desumanidade brutal, simplesmente quebrada, digamos pelo bucolismo, pela tranquilidade que são as superquadras, mas nós nos esquecemos que nestas superquadras, que são extremamente agradáveis de morar, estão as residências dos quadros civis e militares do poder central, onde todas as espécies de segregações acontecem de maneira brutal. Então o que há de agradável em Brasília, que são as superquadras, constitui uma apropriação dos quadros dos servidores do poder, dos quadros civis e militares. Sabemos que as embaixadas e grandes mansões estão, por seu turno, segregadas para o melhor lado de Brasília, que é o do lago. Por outro lado, sabemos que o "minhocão" de 600 metros na Universidade e que todas as demais construções de Brasília de grandes proporções, tipo "Praça dos Três Poderes", nada mais fazem do que legitimar um poder extremamente centralizado e um poder a serviço da exploração. Quer dizer, uma arquitetura que se aproxima da grandiosidade que tem muito pouco de humana, a grandiosidade justamente do poder, a grandiosidade classista, a grandiosidade stalinista, a grandiosidade fascista (Mamigonian, 1979, p. 13).

Na verdade, o espaço enquanto síntese fraca, passiva, ou critério de análise da sociedade por todas as ciências sociais, e não de gozo exclusivo e especializado como objeto da geografia, permite engendrar em sua totalidade abstrata a via de transição que remete a especificidade de uma formação econômico-social historicamente determinada e localizada no território mediante o desenvolvimento desigual de múltiplas combinações.

Isto quer dizer que a dinâmica do espaço enquanto síntese fraca, mesmo considerada como uma segunda natureza aparece como uma mercadoria peculiar nas relações entre economia e apropriação do território – uma verdadeira reserva de valor. O acesso à propriedade territorial, por exemplo, na peculiar transição do latifúndio feudal para latifúndio capitalista no Brasil – uma variante da via prussiana – já não se realiza mais por motivos jurídico-políticos, mas sim como um problema

financeiro, ou seja, uma demanda especulativa que, "em última instância, é o que determina o comportamento do preço da terra" (Rangel, 2005, p. 139).

MODOS DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL

Retomando brevemente o debate teórico interrompido sobre a intersecção marxismo-geografia, é possível dizer com Vieira (1992) que Luporini e Sereni conseguiram reassumir o nexo axial do pensamento marxista-leninista originário das categorias de modo de produção e formação econômico-social (F.E.S.), a quem Milton Santos procurou dialogar e sugerir, a partir de sua reformulação, a categoria de "formações sócio-espaciais" (Santos, 1977, p. 93).

Se em Sereni (2013, p. 315) pode-se ler que a categoria de F.E.S. apresenta "a unidade (e, agregaremos a totalidade) das diferentes esferas – econômico, social, político e cultural da vida de uma sociedade; e expressa, além disso, na continuidade e ao mesmo tempo na descontinuidade de seu desenvolvimento histórico", é Luporini (1975, p. 212, tradução nossa) que se pode encontrar, em síntese, a prática política leninista, que teve tanto nas tarefas de realização da revolução democrático-burguesa, quanto no conceito de "transição ininterrupta" seus elementos chaves.

Daí que Luporini (1975, p. 211-213, tradução nossa) irá propor para a categoria de F.E.S a possibilidade historiográfica de sua periodização, sustentada pelos estudos de Lenin sobre o Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia, que soube analisar com rigor e com certa dose de sacrifício (ao excluir conscientemente alguns setores da experiência real), que são característicos, em geral, de todas as pesquisas cientificas que tem a consciência de que podem chegar a conclusões probatórias através de um esforço em maximizar a homogeneização dos elementos considerados, e a consequente demarcação do objeto de pesquisa, por mais amplo que seja.

Já Santos (1976, p. 23), afeito em "construir uma teoria espacial" em conjunto com os "espaciólogos" terceiro-mundistas vigentes naquele período, procurou elaborar uma convincente solução teórica para o debate em torno da categoria de F.E.S. ao endossar as teses de Said Sha e Ph. Herzog, para quem o "modo de produção e formação social devem ser pensados teoricamente ao mesmo tempo" (Santos, 1977, p. 88), e considerar que ambos "son objetos reales, históricos", e por isso mesmo representam una "totalidad, un todo social" (Silva, 2009, p. 132).

Daí irá propor o espaço como instancia, ou elo mediador das relações recíprocas entre Modo de Produção e Formação Social, que em outros termos, resulta da própria ação do espaço como realização da totalidade concreta de uma formação social (Santos, 1977), como se o espaço assim fosse provido de "leis próprias, específicas de sua própria evolução" (Santos, 2004, p. 181).

No entanto, a crítica de Silva (2009, p. 131) endereçada a Sha nos parece válida e pode ser estendida a Milton Santos, pois a noção de "intercambiabilidad" entre os dois conceitos não rompe com o dualismo presente em suas relações recíprocas (abstrata [geral-teórica] /concreta [específica/ aplicada]) entre Modo de Produção (MP) e Formação Social (FS), mesmo que consideradas, em ambos os casos, as "aproximações sucessivas" da complejidad y variación de los procesos históricos espaciales y temporales".

É como G. Dhoqouis que, segundo Vieira (1992), se equivoca justamente na articulação entre (MP) e (FS), pois não considera que as categorias são portadoras de unidade e independência, suprimindo assim, a relação dialética entre ambas, a "começar pelas categorias da própria dialética" (Rangel, 1963a, p. 23).

Ora, nesse caso seria um equívoco dizer com Santos que é "a formação sócioespacial e não o modo de produção" que "constitui o instrumento adequado para entender a história e o presente de um país" (Santos, 2006, p. 86). Se "os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada" (Santos, 1977, p. 91), não há dúvidas que as formações sócio-espaciais refletirão justamente as especificidades dos modos de produção determinados no tempo e no espaço em sua unidade e totalidade histórica e geográfica.

Deste modo, considerar o modo de produção, mesmo vulgarizado como "o tempo da divisão do trabalho", e ademais, que "os elementos definidores do modo de produção seriam a medida geral do tempo", não passa de um "idealismo filosófico" cristalizado, conforme já assinalamos em outras passagens, em um modelo apriorístico "estrutural-genético", limitando em todo caso, a possibilidade de compreender, a partir da dinâmica objetiva das formações sociais periféricas, a combinação de modos de produção complexos, unidos dialeticamente em polos (interno/externo) em oposição e conflito, que geram, a rigor, novas sínteses em níveis superiores – mesmo se apresentando na realidade "aparente" como se não houvesse havido qualquer tipo de mudança em sua estrutura (Rangel, 1957b).

Aliás, é a partir dessas categorias caras ao materialismo histórico, a saber, a ideia de modos de produção fundamentais (puro) que transitam historicamente como um fio de Ariadne, enumerados por Stalin (comunismo primitivo – escravismo – feudalismo – capitalismo – socialismo) e suas relações fundamentais de produção, que obrigatoriamente devem ser o nosso ponto de partida, tendo em conta que em uma formação social dual como a brasileira, isto é, uma formação social complexa, a combinação entre relações fundamentais de produção se fazem em obediências a leis. Isto quer dizer que mesmo que a civilização humana, observada em seu conjunto, possa representar um movimento não linear e irreversível, com avanços e recuos, com "movimentos pela estrada real ou por atalhos", o eixo principal dessa marcha histórica ainda é o mesmo, a saber, as vias de transição do capitalismo ao socialismo (Rangel, 1978).

Em outras palavras, é preciso "conhecer séria e exaustivamente o processo econômico" subordinando o espaço geográfico ao "imperativo econômico" (Rangel, 1963a, p. 19), e não ao dado "político", como "papel motor" da estrutura espacial (Santos, 2004, p. 184). Afinal, se tomarmos como referência as contradições antagônicas de uma sociedade como a brasileira, que é dual por excelência, é possível extrair daí a coexistência de múltiplos modos de produção "em condição de virtual igualdade" (Rangel, 1978, p.86), isto é, formações sociais complexas que "combinam dialeticamente várias estruturas elementares, não podendo, portanto, ser entendidos, senão com a condição de conheçamos muito bem as referidas estruturas elementares" (Rangel, 1968, p. 7).

A PROPOSTA DE GEOSSISTEMAS NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE AZIZ NACIB AB'SABER, JOÃO JOSÉ BIGARELLA E CARLOS AUGUSTO DE FIGUEIREDO MONTEIRO

Quando se trata do paradigma de geossistemas em seus diversos níveis e escalas, são poucos, quando não raros, os intelectuais que se mantêm alertas as imbricadas concepções engendradas do paradigma enquanto meta-teoria e ferramenta indispensável a ciência do planejamento.

Com efeito, o escamoteamento do paradigma no debate público permitiu que houvesse uma substituição das diretrizes de planificação regional (Ab'Saber, 1969) por estudos-mercadoria de baixa qualidade (Mamigonian, 1978) como as de ordenamento do território e organização/produção

do espaço - imbuído de precárias visões localistas baseadas na competição, na produtividade, e no individualismo (Gaspar, 1996), ao passo que se tornou corriqueiro nas pesquisas científicas uma verdadeira espécie de "voluntarismo absolutamente" passivo e inepto (Rangel, 1999, p. 218) tanto nos órgãos de planejamento como nas universidades neste primeiro quartel do século XXI.

A título de exemplo, basta lembrar uma obra de grande envergadura como foi o projeto de transposição das aguas do rio São Francisco, quando na contramão do Estudo de Impacto Ambiental (EIA-RIMA - julho/2004) produzido pelo Ministério da Integração, o geógrafo Aziz Ab'Saber foi um dos raros intelectuais que no campo da geografia brasileira passou a realizar um balanço, não isento de críticas, em defesa do projeto, questionando a quem serviria a transposição das águas (Ab'Saber, 2005a).

Vale lembrar, que desde o início, os serviços prestados pelas três empresas de consultoria na preparação do EIA (as brasileiras, JP Meio Ambiente e Agrar, e a americana Ecology Brasil) bem como no Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a Redelimitação do Semiárido brasileiro não constava na equipe de profissionais responsáveis pelos estudos técnicos a presença de geógrafos, - estes que conhecem profundamente as diversidades do país, além de possuir ampla interdisciplinaridade nas áreas do conhecimento em suas escalas de análise (Ab'Saber, 2005b) bem como o "entendimento do que seria a integração dos fatos" e a maneira de aproximá-los como "meio de percepção da qualidade ambiental" (Monteiro, 2001, p. 87). Já quanto ao segundo relatório final de competência governamental era marcante "à total ausência de estudos básicos sobre a dinâmica climática macrorregional" (Ab'Saber, 2006a, p. 9).

Ora, na argumentação de Ab'Saber (2004, p. 3) havia uma necessidade de se fazer previsões de impactos positivos e negativos, como é o caso do levantamento dos agricultores sertanejos que abastecem as feiras locais pela prática do cultivo de vazantes na região do Jaguaribe (Ceará) - "região que pretensamente" seria "a mais beneficiada pela transposição das aguas".

Disto, postulou dos órgãos de planejamento um maior "aprofundamento do conhecimento e da obtenção de dados meteorológicos sobre os mais diversos espaços do sertão", pois sustentava que no inverno (astronômico), quando se reduzia o volume das águas do São Francisco, haveria um grande dilema a ser resolvido no abastecimento de água do eixo-Leste para as hidrelétricas de Paulo Afonso, Itaparica, e Xingó, ao mesmo tempo em seria necessário transpor "mais águas para além-Araripe, onde todos os rios sertanejos perdem correnteza por longos meses" (Ab'Saber, 2006b, p. 12-13).

Do mesmo modo, no baixo-médio São Francisco, região da cidade sertaneja Xique-Xique (Bahia), apontou uma série de equívocos sobre o problema das dunas quaternárias fixas (paleodeserto regional), - "a maior massa de areias existentes em qualquer parte do território brasileiro" – sujeitas a forte ameaça de assoreamento do rio, além de criticar as inciativas de planejadores inexperientes em elaborar projetos de preservação permanente para o psamo-bioma daquele ambiente (Ab'Saber, 2006c, p. 3).

Para Ab'Saber, a falta de combinações geográficas entre os aspectos físicos e humanos no estudo regional do complexo geográfico dos sertões secos, inibe qualquer tentativa rigorosa de compreender os problemas, e propor soluções factíveis de integração estratégia na região – como foi o caso da proposta de armazéns do sertão, que buscava "minimizar a pobreza de alguns milhões de nordestinos" (Ab'Saber, 1999, p. 37).

Com todo seu rigor, salientava que era preciso retomar as ideias de planejamento regional no longo prazo integrado em suas formas areolares, e não somente lineares ou pontuais, contemplando assim, "todos os setores da vida regional, em termos de reorganização dos espaços mal utilizados",

e em termos do "aumento da produtividade e elevação de padrão de vida" no desenvolvimento econômico do semiárido (Ab'Saber, 1969, p. 265).

Em outras palavras, era preciso retomar a proposta de Geossistemas (fisiologia da paisagem), para observar que os processos de desertificação do nordeste seco tomado como core do planejamento regional em curso, só seria possível combinado aos demais domínios morfoclimáticos e fitogeográficos mais úmidos dos país, para entender os verdadeiros "esquemas de degradação ambiental e a verdadeira desertificação antrópica" (Ab'Saber, 1977, p. 3).

Por essas e outras razões, "os esforços do planejamento regional, a nível do real, deveriam ser dirigidos para a preservação ao máximo da própria fisiologia da paisagem" (Ab'Saber, 1977, p. 16). Sem uma criteriosa seleção "de áreas [...] do ponto de vista da organização agrária e proteção dos tecidos ecológicos" seria impossível resolver os problemas de preservação, manejo e exploração do espaço sem os riscos de degradação (Ab'Saber, 1977, p. 17).

É daí que se pode extrair um planejamento agrícola e regional integrado, dotado das técnicas racionais e mais sofisticadas do uso do solo como questão central do "uso nacional do espaço total", para que se possa exigir um melhor "tratamento das variáveis ecológicas na organização e ordenação" espacial, e suas respectivas escalas (Ab'Saber, 1977, p. 19).

De modo geral, é possível afirmar que a crítica ao planejamento regional nordestino de Ab'Saber é recorrente no debate público e se estende por toda sua obra no melhor "espírito de missão da ciência geográfica", difundida pelos primórdios da "AGB em particular", e de "toda a intelectualidade brasileira" formada nos idos da década de 40 (Mamigonian, 2013, p. 26-27). Nesse período, o geógrafo paulista já se despontava como profundo conhecedor do Nordeste, ao elaborar e dirigir ao lado dos geógrafos Mario Lacerda de Melo e Walter Alberto Egler, o guia da excursão n.7 (Paisagens do Nordeste em Pernambuco e Paraíba) realizada por ocasião do XVIII Congresso Internacional de Geografia promovido no Brasil pela União Geográfica Internacional (UGI) em 1956 (Melo, 1958).

Vale lembrar que esse congresso foi um divisor de águas na atividade geográfica (Monteiro, 1980), principalmente no que diz respeito aos "novos métodos de pesquisa" aberta pelo diálogo entre geógrafos do Brasil e do mundo (Pereira, 1958, p. 405). O próprio discurso de abertura do congresso pelo "então presidente Juscelino Kubitschek" (Santos, 1989, p. 187), não deixa dúvidas quando diz que a ciência geográfica no país "atingiu sua maturidade" (Brasil, 1956, p. 221).

Com efeito, a capacidade de colaboração do Conselho Nacional de Geografia (Romariz, 2007, p. 178) junto às representações não governamentais de "geógrafos das diferentes regiões brasileiras", encabeçadas pelo então presidente da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) professor José Verissimo da Costa Pereira (Peluso, 1992, p. 15), ultrapassaram o desafio de realização do Congresso, pois trazia consigo uma consequência imediata de grande envergadura que se deu com "a contratação de vários professores universitários de geografia" como já assinalamos anteriormente para a promoção de "cursos especiais aos nossos docentes universitários e corpo técnico" (Monteiro, 1980, p. 18).

Foi dessa influência extraordinária da escola francesa de geografia em visita ao Brasil, sobretudo por Jean Dresch, Jean Tricart e Cailleux, que permitiu Ab'Saber ultrapassar as barreiras enigmáticas, e as limitações da bibliografia até então disponível naquele momento forjando aquilo que seria sua maior consagração como um dos maiores geógrafos imortais: a Teoria dos Redutos/Refúgios (Mamigonian, 2013).

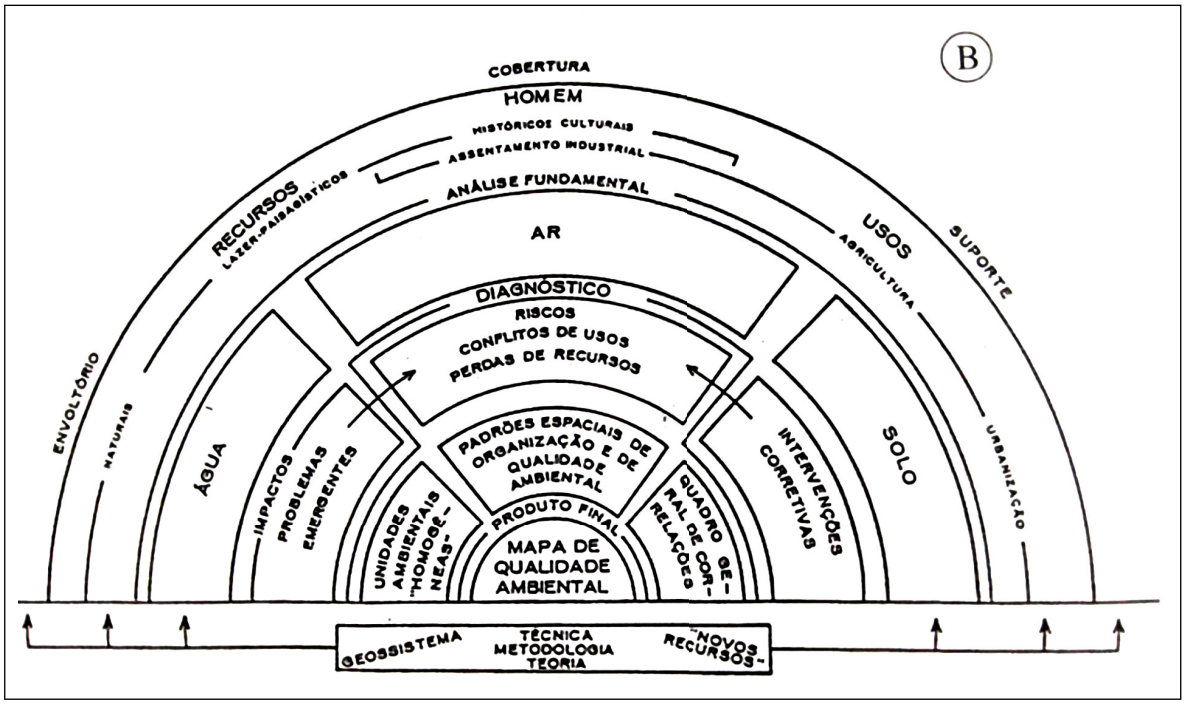
Através dos ensinamentos da geomorfologia climática de Tricart, conseguiu explicar as "stone-lines" (linhas de pedras) e suas reminiscências típicas de "certas formações de pedras... do Nordeste

brasileiro" sem cair em excessivas generalizações que atribuíam ao seu significado paleoclimático (Ab'Saber, 1992, p. 170).

Já das observações de Dresch, herdou o conhecimento comparativo das regiões áridas e semiáridas do mundo, tanto em seus aspectos físicos quanto humanos como bem destacou em suas lembranças do segundo ou terceiro dia da excursão n.7 do Congresso: o professor Dresch, arguto conhecedor do Saara, dizia que o sertão (Nordeste Seco) não devia ser considerado um deserto, pois havia nessa região semiárida grande densidade populacional espalhada por toda parte, e os problemas se dariam "por causa disso, de excesso de gente em espaço de grande rusticidade" (Ab'Saber, 2007, p. 67). Já no deserto do Saara a concentração humana se dava exclusivamente em oásis, havendo um controle de natalidade limitada pelas próprias condições naturais, já que nos grandes espaços secos – "desertos pedregosos, desertos rochosos, campos de dunas imensas" – se transitava, mas não se vivia (Ab'Saber, 2010, p. 543).

Por outro lado, deve-se notar que além das contribuições oriundas dos geógrafos marxistas franceses, Ab'Saber chega de forma pioneira à Teoria dos Redutos e Refúgios Florestais por três aspectos essenciais: 1) sua interdisciplinaridade junto aos estudos paleoclimáticos e paleo-ecológicos do professor José Bigarella (Ab'Saber, 2011), - que corrigiu a "ideia europeia tradicional" invertendo o diagnóstico sob a condição climática da glaciação pleistocênica, onde "nas regiões áridas o clima se umidificava, enquanto nas regiões úmidas tornava-se semi-árido" (Mamigonian, 2016, p. 161); 2) a teoria dos refúgios florestados originalmente esboçada pelos estudos de zoologia sistemática de Paulo Vanzolini, - que em um caminho oposto aos estudos do biogeógrafo alemão J. Haffer apresentou conclusões "incrivelmente semelhantes" as suas sem conhecimento prévio (Vanzolini, 1970, p. 45); 3) e por seus próprios estudos de tipologia dos brejos, que permitiu a reconstrução do passado "para entender como foi a distribuição geral da vegetação de três a quatro milhões de quilômetros ao sul do território brasileiro, quando os climas secos foram ampliados a partir do Nordeste, ou de setores do Nordeste" (Ab'Saber, 2010, p. 544).

De modo geral, essas relações se consumaram em "uma das maiores revoluções da geomorfologia climática mundial" a cargo de Aziz e Bigarella, permanecendo até hoje o mais relevante marco teórico-metodológico das pesquisas de geomorfologia geográfica (Vitte, 2011, p. 99). Ao modificar profundamente o paradigma interpretativo da evolução e da gênese das formas de relevo nos respectivos domínios morfoclimáticos do quaternário, - com a tarefa de "salvaguardar as riquezas naturais e utilizá-las melhor para lutar contra a miséria e a fome" (Tricart, 1963, p. 22) – Ab'Saber e Bigarella abriram caminho na geografia brasileira para "a importância da sequência no estudo dos processos" climáticos (Monteiro, 2011, p. 137), suas noções de "dinâmica, gênese e ritmo" do fenômeno atmosférico (Sant'anna Neto, 2004, p. 99) revelados nos trabalhos do professor Carlos Augusto Figueiredo Monteiro com a "proposta de Geossistemas" (Figura 1) (Monteiro, 2008, p. 113).



Fonte: Monteiro, C. A. de F. M. A Concepção Geral da Pesquisa/ Bahia-CEI-SEPLANTEC (1987). In: Geossistemas: a história de uma procura. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.82.

Figura 1. Concepção Geossistêmica de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro.

É interessante observar que nesse percurso de renovação da ciência geográfica, a Climatologia dinâmica no Brasil emerge com uma nítida diferenciação entre os propósitos da Meteorologia e os da Geografia. As contribuições do meteorologista brasileiro Adalberto Serra com estudos das frentes polares no continente sul-americano e suas "diferenças espaciais na distribuição das chuvas" (Monteiro, 1976, p. 39) permitiram o professor Monteiro romper com prognósticos meteorológicos caracterizados por "padrões espaciais de regionalização" e seus "valores indecimétricos a partir do local para o geral", modificando assim, "a percepção do papel do comportamento climático na análise da qualidade ambiental" (Monteiro, 1999, p. 9-10).

Sob a influência da escola francesa nos estudos de sucessão e ritmo dos tipos de tempo elaborados por M. Sorre, Monteiro construiu uma verdadeira escola brasileira de climatologia geográfica (Zavatini, 2000) ao divergir dos catálogos de tipos de tempo utilizados por Pédelaborde, propondo a "perseguição do ritmo climático como estratégia operacional" (Monteiro, 1976, p. 35) a fim de expressar "as necessidades do homem na organização do espaço agrário ou urbano" e não como "critério meteorológico de afastamento ou desvio de padrões médios" (Monteiro, 1973, p. 92).

Em suma, não resta dúvidas nestas primeiras décadas do século XXI, que a revolução iniciada em matéria de Geografia pelos "três monstros sagrados da geografia física brasileira: Aziz, Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, e João José Bigarella" (Mamigonian, 2016, p. 159) hoje se encontra não mais objeto de uma "alternativa altruísta", tanto "quanto aparentemente inútil" como disse Monteiro (Monteiro, 2001, p. 81).

Ora, se como os ventos costumam mudar de direção, com a chegada das novas gerações de geógrafos brasileiros, parece que o sinal dos tempos também estão mudando quando se observa a

tese de Lucas Costa de Souza Cavalcanti, "Da Descrição de Áreas à Teoria dos Geossistemas: uma abordagem epistemológica sobre sínteses naturalistas, Recife, 2013", onde apresenta os fundamentos da teoria do Geossistemas e sua difusão no Brasil, bem como seus recentes artigos "Geossistemas do Semiárido Brasileiro: Considerações Iniciais" onde elabora uma Carta das Paisagens do Semiárido Brasileiro no qual avança "em termos de apresentação e refinamento dos limites de unidades e subunidades naturais" (Cavalcanti, 2016, p. 222), e "Oito lições sobre geossistemas, 2024".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, mesmo com a perda de legitimidade desses grandes paradigmas que unificaram e unificam o natural/social, é preciso insistir na aproximação, mesmo que em unidade dialética de contrários, opostas e em conflito permanente, elevando a dicotomia natural/social a níveis superiores das quais a realidade nos confronta, do mesmo modo que a renovação do significado para a geografia no século XXI possa redefinir o seu papel como ramo do conhecimento humano, voltada para sua aplicabilidade que se dá pelo atraso das mudanças tecnológicas. Afinal, se a geografia é considerada uma filosofia das técnicas desde o século XIX, nada mais atual que retomar o cruzamento entre as disciplinas naturais e sociais das mais variadas, colocando a geografia no lugar de onde ela não deveria ter saído, isto é, na construção de um mundo novo, e na explicação oriunda das crises e transições desse mundo-velho-mundo ainda regido pelo imperialismo e pelo colonialismo de novo tipo.

NOTAS

3 ENTREVISTA. Aziz Ab'Saber: "Aprender a contestar os idiotas". 2010. Disponível em: https://candidoneto.blogspot.com/2010/01/aziz-absaber-aprender-contestar-os.html. Acesso em: 28 out. 2024.
4 Insuperável, porque como diz Sartre (2002, p. 19), essa filosofia se constitui para dar expressão ao movimento geral da sociedade e, enquanto vive, é ela que serve de meio cultural aos contemporâneos. Esse objeto desconcertante apresenta-se, simultaneamente, sob aspectos profundamente distintos, cuja unificação opera constantemente".
5 Nesse tópico encontra-se em texto inédito a reprovação da Folha de Prova escrita para o Concurso Público para provimento de um cargo de professor Doutor, REF. MS-3, em RDIDP do Departamento de Geografia, área de Teoria e Método de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
6 Como lembra Kurz (2007), a "11ª Tese sobre Feuerbach é frequentemente colocada num contexto em que corresponderia mais a uma interpretação de filosofia de vida da famosa sentença do "Fausto I" de Goethe: "Cinzenta, caro amigo, é toda a teoria, e verde é a árvore dourada da vida".

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. N. O legado de Jean Tricart para as Ciências Geográficas. In: **Da Teoria a prática da geografia global:** abordagem transdisciplinar proposta por Jean Tricart/ Teresa Cardoso da Silva (org.) – (Livros Geográficos; 3). Florianópolis: GCN/CFH/UFSC, 2011.
AB'SABER, Aziz. N. O Nordeste Brasileiro e a Teoria dos Refúgios. In: **A Obra de Aziz Nacib**

Ab'Sáber. Organizado por May Christine Modenesi-Gauttieri; Andrea Bartorelli; Virginio Mantesso-Neto; Celso dal Ré Carneiro; Matias Barbosa de Andrade Lima Lisboa. São Paulo: BecaBALL edições, 2010.

AB'SABER, Aziz. N. **O que é ser geógrafo:** memórias profissionais de Aziz Ab'Saber / em depoimento a Cynara Menezes. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AB'SABER, Aziz. N. **Temos que continuar a luta, seja qual for o governo**, 16 de outubro de 2006a. 4 pp. Disponível em: www.cartamaior.com.br, Acesso em 09 de abril de 2018.

AB'SABER, Aziz. N. A transposição de águas do São Francisco: análise crítica. **REVISTA USP**, São Paulo, n.70, p. 6-13, junho/agosto 2006b.

AB'SABER, Aziz. N. O paleodeserto de Xique-Xique. **Estudos Avançados**, São Paulo, 20 (56): 301-308, jan./abril de 2006c.

AB'SABER, Aziz. N. **A quem serve a transposição?** In: Folha de São Paulo – Tendência e Debates – 20 de fevereiro de 2005a.

AB'SABER, Aziz. N. O papel da geografia nos processos de planejamento. In: I Semana de Geografia da Unicamp, 26 de out. 2005b. **Anais[...]**.

AB'SABER, Aziz. N. **Os meridianos da independência**. [Entrevista para Alessandro Greco]. O Estado de São Paulo. ALIÁS, Domingo, 19 de dezembro. P. 3. São Paulo, 2004.

AB'SABER, Aziz. N. Dossiê Nordeste Seco. Sertões e Sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados**, São Paulo, 13 (36): 7-59, maio/ago. de 1999.

AB'SABER, Aziz. N. Entrevista com o professor Aziz Nacib Ab'Saber. **Geosul**, n.14, Ano VII, 2º semestre de 1992.

AB'SABER, Aziz. N. Problemática da desertificação e da savanização no Brasil intertropical. **IGEOG – USP**, Acervo documental do Semi-árido: Projeto Delimitação e Regionalização do Brasil Semi-árido – Estudos Básicos para a Valorização Regional. Geomorfologia, 53, 1977.

AB'SABER, Aziz. N. Geografia e planejamento. **Revista de História**, São Paulo, v. 39, n. 80, p. 257-272, 1969.

BARRIOS, Sonia. Political Practice and Space. Massachusetts, **Antipode**, p.36-39, 1977

BERTALANFFY, Ludwig von. An outline of general system theory. **Brithish Journal for the Philosophy of Science**, vol.1, p.134-165, 1050.

BRASIL. Presidente. (1956-1961: Juscelino Kubitschek). **Na Instalação do XVIII Congresso Internacional de Geografia, na Capital da República.** Rio de Janeiro, 9 de agosto de 1956.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Projeto de Integração do Rio São Francisco**. EIA-RIMA, 2004.

CAVALCANTI, Lucas. C. de S. Geossistemas do Semiárido Brasileiro. **Caderno de Geografia**, v.26, número especial 2, 2016, p. 221.

DE MARTONNE, Emmanuel. Traité de Geographie Physique, trad. port., **Panorama da Geografia**, vol. I. Lisboa: Edições Cosmos, 1953.

DOBB, Maurice. Uma réplica. In: **A transição do feudalismo para o Capitalismo**. SWEEZY, P. (Org.) 3ª. S.; Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GASPAR, Jorge. "O Novo Ordenamento do Território: Geografia e Valores", **Dinamismos sócio-económicos e (re)organização territorial: processos de urbanização e de reestruturação produtiva**, IEG/FLUC, Coimbra, 1996, pp. 707-718.

HUMBOLDT, Alexander von. **Briefe über Kosmos**. Gerhard Cotta (org). Leipzig. 1848.
KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
KURZ, Robert. **Cinzenta é a árvore dourada da vida e verde é a teoria**: o problema da práxis como evergreen de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. O problema da práxis como evergreen de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. 2007. Transcrição por Fernando Araújo. Disponivel:https://www.marxists.org/portugues/kurz/2007/mes/arvore.htm#:~:text=A%2011%C2%AA%20Tese%20sobre%20Feuerbach,57) Acesso em: 28 out. 2024.
LENIN, Vladimir I. **Cadernos Filosóficos:** Hegel. Trad. Paulo Almeida. São Paulo: Boitempo, 2018.
LENIN, Vladimir I. **O Imperialismo:** Etapa Superior do Capitalismo. Campinas: Navegando, 2011, 270p.
LENIN, Vladimir I. **O Desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
LIPIETZ, Alan. **O Capital e seu espaço**. São Paulo: Nobel, 1988.
LIMA, Nísia Trindade. **Um Sertão Chamado Brasil**. 2ª Edição aumentada. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
LUPORINI, Cesare. Reality and historicity: economy and dialectics in Marxism, **Economy and Society**, London, 4:2, 1975, p.206-231.
MAMIGONIAN, Armen. Visão Geográfica do Brasil atual: Estado, crises e desenvolvimento regional. **Revista Latino-Americana de Geografia Econômica e Social**, Foz do Iguaçu, n.1, p.7-44, 2019.
MAMIGONIAN, Armen. Bigarella, o Humboldt brasileiro? **Espaço Aberto**, v.6, n.2, 2016, p.159-163.
MAMIGONIAN, Armen. Aziz Ab'Saber, o geógrafo imortal. In: **Caminhos de Ab'Sáber.** Caminhos do Brasil / Maria Auxiliadora da Silva, Itaciane Ramos, Paula Regina Cordeiro (Org.); [apresentação], Maria Auxiliadora da Silva. - Salvador: EDUFBA, 2013. 139 p.
MAMIGONIAN, Armen. "Entrevista". In: **Boletim Paulista de Geografia**, AGB-SP, nº 88, p.27-30, 2008.
MAMIGONIAN, Armen. A Escola Francesa de Geografia e o Papel de A. Cholley. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, v.6, p.7-45, maio 2003.
MAMIGONIAN, Armen. Kondratieff, ciclos médios e organização do espaço. **Geosul**, v.14, n.28, p152-157, jul./dez, Florianópolis, 1999a, p.152-157.
MAMIGONIAN, Armen. Tendências atuais da Geografia. In: **Geosul**, n.28, v. 14, Florianópolis: Ed. UFSC, 1999b.
MAMIGONIAN, Armen. Gênese e objeto da Geografia: Passado e Presente. In: **Geosul**, n.28, v. 14, Florianópolis: Ed. UFSC, 1999c.
MAMIGONIAN, Armen. A Geografia e a formação social como teoria e como método. In: SOUZA, M. A (org.). **O mundo do cidadão, um cidadão do mundo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
MAMIGONIAN, Armen. Notas sobre a Geografia Urbana Brasileira. In: **3º Encontro Nacional de Geógrafos** (Sessões Dirigidas). Fortaleza: AGB, 1978, pp. 31-36. **Anais[...]**.
MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política (Vol. IV). São Paulo: Nova Cultural, 1988.
MELO, Mario Lacerda de. **Paisagens do Nordeste em Pernambuco e Paraíba**. Guia da excursão n.7, realizada por ocasião do XVIII Congresso Internacional de Geografia. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia.
MONTEIRO, Carlos Augusto de F. **A Geografia Neste Agora E Num Certo Outrora**. Florianópolis: IIR/GCN/CFH/UFSC, 2020. (Livros Geográficos; v.8).

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. Relembrando Jean Tricart. In: **Da Teoria a prática da geografia global:** abordagem transdisciplinar proposta por Jean Tricart/ Teresa Cardoso da Silva (org.) – (Livros Geográficos; 3). Florianópolis: GCN/CFH/UFSC, 2011.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. **Geografia Sempre:** O homem e seus mundos. Campinas: Edições TERRITORIAL, 2008.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. **Geossistemas:** a história de uma procura. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. O Estudo Geográfico do Clima. **Cadernos Geográficos** / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. – nº 1 (Maio 1999) – Florianópolis: Imprensa Departamento de Geociências, 1999.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. A Geografia no Brasil (1934-1977). In: _____. IGEOG – USP, **Série Teses e Monografia**, nº37. São Paulo: USP, 1980.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. Teoria e Clima Urbano. In: _____. IGEOG – USP, **Série Teses e Monografia**, nº25. São Paulo: USP, 1976.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. A Climatologia do Brasil ante a renovação atual da Geografia: Um depoimento. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros – **Simpósio Renovação da Geografia**, XXV Reunião Anual da SBPC, Rio de Janeiro, 1973.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

NIVEAU, Maurice. **História dos fatos econômicos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

PELUSO JR, Victor A. Entrevista com o Prof. Antonio Peluso Junior. **Geosul**, Florianópolis, v.6, n.12, 7-22, 1991.

PEREIRA, José V. da Costa. A Geografia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As ciências no Brasil**. V.1 São Paulo: Melhoramentos, 1955, p. 349-461.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1989.

RANGEL, Ignacio Mourão. **Obras Reunidas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V.2

RANGEL, Ignacio Mourão. 500 Anos de desenvolvimento da América e do Brasil. **Geosul**, Florianópolis, n.15, v.8, p.7-12, 1993.

RANGEL, Ignacio Mourão. "Vamos sair da crise": um debate com Ignácio Rangel e Luiz Carlos Bresser Pereira. **Geosul**, v.14, n.28, p.201-225, jul./dez. de 1999.

RANGEL, Ignacio Mourão. **Ciclo, Tecnologia e Crescimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982a. (Coleção Retratos do Brasil; v.158).

RANGEL, Ignacio Mourão. Dualidade e escravismo colonial. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, 1(3): 79-92, set. de 1978.

RANGEL, Ignacio Mourão. Prefácio à Losada Aldana. In: **Dialética do Subdesenvolvimento**. Tradução de Ignácio M. Rangel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

RANGEL, Ignacio Mourão. A economia e a política ou Resposta a Guerreiro Ramos. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.4-5, p.14-24, jun-set, 1963a.

RANGEL, Ignacio Mourão. **Dualidade Básica da Economia Brasileira**. Textos brasileiros de Economia -21.4.-. Rio de Janeiro: ISEB, 1957b.

RANGEL, Ignacio Mourão. Desenvolvimento e Projeto. Separata n.9, Belo Horizonte, **Revista**

Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, 1957a.
ROMARIZ, Dora Amarante. Entrevista com a Prof. Dora Amarante Romariz. **Geosul**, Florianópolis, v.22, n.44, 175-195, 2007.
SANT'ANNA NETO, João Lima. História da climatologia no Brasil - Gênese e paradigmas do clima como fenômeno geográfico. **Cadernos Geográficos**, n.7, Departamento de Geociências/UFSC. Florianópolis, maio de 2004. 124p.
SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª Edição. São Paulo: Edusp, 2004.
SANTOS, Milton. Entrevista com o professor Milton Santos. **Geosul**, Florianópolis, n.7, v.4, p.116-147, 1989.
SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.54, 1977, p.81-99.
SANTOS, Milton. Relações Espaço-Temporais no Mundo Subdesenvolvido", Seleção de Textos nº 1, **AGB**, Seção Regional de São Paulo, p. 17-23, dez. 1976.
SARTRE, J.-P. "Questões de Método". In: **Crítica da Razão Dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
SCHAEFER, Fred K. O excepcionalismo na Geografia: um estudo metodológico. Rio Claro, **Boletim Geografia Teorética**, v.7, n.13, p.5-37, 1977.
SERENI, Emilio. De Marx a Lenin: a categoria de formação econômico-social. **Revista Meridiano**, Buenos Aires, n.2, p.297-346, 2013.
SILVA, Ludovico. **Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos e marxianos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C.A., 2009.
TRAGTENBERG, Mauricio. A delinquência acadêmica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 57, nº18.141, Folhetim, p.12-13, 3 dez. de 1978.
TRICART, Jean. Tendências atuais da geomorfologia. In: **Visitas de mestres franceses**. Rio de Janeiro, IBGE. 1963. p.1-22
VANZOLINI, Paulo. E. Zoologia sistemática, geografia e a origem das espécies. In: _____. **IGEOG – USP, Série Teses e Monografia**, nº003. São Paulo: USP, 1970.
VIANNA, Luis Werneck. **A revolução passiva:** iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Reivan, 2004.
VIEIRA, Maria Graciana E. de Deus. (1992). **Formação Social Brasileira e Geografia: reflexões sobre um debate interrompido**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – CFH, UFSC, Florianópolis, 1992.
VITTE, A. A construção da geomorfologia no Brasil. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v.12, n.3, p.91-108, 2011.
ZAVATTINI, João A. O Paradigma da Análise Rítmica e a Climatologia Geográfica Brasileira. **Revista Geografia**, AGETEO, Rio Claro, v. 25, n. 3, p. 25-43, 2000.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4192

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

RESÍDUOS SÓLIDOS E MEIO AMBIENTE URBANO: COLETA, RECICLAGEM E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CAMPO GRANDE/MS

SOLID WASTE AND URBAN ENVIRONMENT: COLLECTION, RECYCLING AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CAMPO GRANDE/MS

RESIDUOS SÓLIDOS Y MEDIO AMBIENTE URBANO: RECOLECCIÓN, RECICLAJE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CAMPO GRANDE/MS

Wellington Beneti da Silva[1]
0009-0006-5100-4089
well.ington2009@hotmail.com

Eva Faustino da Fonseca de Moura Barbosa[2]
0000-0001-7546-2005
evamoura@uems.br

Rejane Alves Félix[3]
0000-0002-1910-5959
rejane.geo.2015@gmail.com

1 Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Licenciatura / UEMS / Campo Grande. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5100-4089. E-mail well.ington2009@hotmail.com.
2 Pós-doutora em Geografia pela UFMS/PPGeo/CPAQ. Professora Adjunta do Curso de Geografia/Licenciatura e Bacharelado/UEMS/UUCampo Grande. Coordenadora do Curso de Geografia/Licenciatura / UEMS / Campo Grande. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9888313427055878. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7546-2005. E-mail: evamoura@uems.br.
3 Mestrado em Geografia pelo Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Unidade de Aquidauana-MS. Especialista em Geografia Regional Brasileira – Faveni. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9121640074958972. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1910-5959. E-mail: rejane.geo.2015@gmail.com.

Artigo recebido em agosto de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Comprovadamente, a população é a principal responsável pelo acúmulo de resíduos sólidos, fator que está diretamente ligado ao consumismo. Diariamente, veem-se, pelas ruas da cidade, resíduos sólidos que são descartados sem critérios mínimos que favoreçam a reciclagem e o meio ambiente. Em busca de entender a logística em relação a esses resíduos sólidos da cidade de Campo Grande, desenvolveu-se uma pesquisa sobre a recorrente problemática referente à coleta, transporte, destinação final dos resíduos da cidade e a participação popular. Realizou-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre as temáticas envolvidas, seguida de pesquisa de campo instrumentalizada pela aplicação de questionário. Comprovou-se a necessidade de a sociedade ser sensibilizada de que não é impossível reduzir a produção de resíduos com vistas à preservação do meio ambiente urbano, que vem sendo prejudicado com o descarte irregular, nas vias urbanas, de um simples papel de bala, ou ainda de um sofá indesejado à beira dos córregos da cidade.

Palavras-chave: Resíduos sólidos. Meio ambiente urbano. Educação ambiental. Sensibilização.

ABSTRACT: It has been proven that the population is the main cause of the accumulation of solid waste, a factor that is directly linked to consumerism. Every day, solid waste is seen on the streets of the city, discarded without minimum criteria that favor recycling and the environment. In order to understand the logistics of solid waste in the city of Campo Grande, a study was conducted on the recurring problems related to the collection, transportation, final disposal of waste in the city, and public participation. Initially, a bibliographic review was conducted on the topics involved, followed by field research using a questionnaire. It was demonstrated that there is a need to raise awareness in society that it is not impossible to reduce waste production in order to preserve the Urban Environment, which has been harmed by the irregular disposal, on urban streets, of solid waste, a simple candy wrapper, or even an unwanted sofa on the banks of the city's streams.

Keywords: Solid waste. Urban environment. Environmental education. Awareness raising.

RESUMEN: Está comprobado que la población es la principal responsable de la acumulación de residuos sólidos, factor que está directamente ligado al consumismo. Diariamente, en las calles de la ciudad, se ven residuos sólidos que son desechados sin criterios mínimos que favorezcan el reciclaje y el medio ambiente. Con el objetivo de comprender la logística en relación a los residuos sólidos en la ciudad de Campo Grande, se desarrolló una investigación sobre los problemas recurrentes relacionados a la recolección, transporte, disposición final de los residuos de la ciudad y la participación popular. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica sobre los temas involucrados, seguida de una investigación de campo mediante un cuestionario. Se ha comprobado que es necesario concientizar a la sociedad de que no es imposible reducir la producción de residuos con miras a preservar el Medio Ambiente Urbano, el cual se ha visto perjudicado por la disposición irregular, en las vías urbanas, de un simple envoltorio de caramelo, o un sofá indeseado en las orillas de los arroyos de la ciudad.

Palabras clave: Residuos sólidos. Medio ambiente urbano. Educación ambiental. Concientización.

INTRODUÇÃO

Historicamente, sabe-se que a relação homem e natureza é inseparável, pois a sobrevivência humana sempre dependeu da natureza e das variedades de alimentos que ela oferece, de modo natural ou através da agricultura.

O ser humano sem a natureza jamais sobreviveria, e ainda que se arranjasse uma forma de sobreviver não seria garantida a perpetuação da espécie.

> Em termos amplos, o meio ambiente inclui e transcende os elementos do mundo natural, como a fauna, a flora, a atmosfera, o solo e os recursos hídricos. Engloba, também, as relações entre as pessoas e o meio onde vivem. Portanto, tratar a questão ambiental demanda conhecimentos sobre os meios físico e biótico e a dimensão socioeconômica e cultural, tudo isso circunscrito a um dado contexto político-institucional, onde aqueles aspectos interagem (Bursztyn, 2013, p. 42).

Desde a antiguidade já existia essa relação entre as pessoas e o meio onde elas viviam. Exemplo disso são os primeiros humanos datados em nossa história, que conseguiam, mesmo sem nenhum conhecimento científico, consumir, economizar, reutilizar e acabar com os restos queimando-os em fogueiras. "Com base em estudos arqueológicos, hoje é possível afirmar que na pré-história já se queimava lixo, supostamente para eliminar o mau cheiro, e se segregavam cinzas e ossos em locais pré-determinados" (Eigenheer, 2009, p. 16).

Eles faziam seus acampamentos em locais estratégicos nos quais havia abundância de água e alimentos naturais; caçavam, tinham as madeiras para produzir o fogo, e, ao acabar, quando seguiam suas jornadas, utilizavam restos e queimavam para que não poluísse as águas das proximidades e nem atraísse animais de outros habitats que pudessem pôr em risco o equilíbrio das espécies ali presentes.

Sem saber, esses indivíduos estavam exercendo a sustentabilidade, sobre a qual o Relatório Brundtland (1987) explicita: "Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades" (Nosso Futuro Comum, 1988, p. 46).

Os homens pré-históricos, portanto, possuíam tecnologias próprias com as quais eles conseguiam manter o espaço geográfico como um lugar habitável, sadio e que fosse produtivo, pois necessitavam da agricultura de subsistência para sobreviver e realizar trocas comerciais.

> Os povos pré-coloniais do Brasil desenvolveram práticas de manejo dos recursos naturais que visavam a conservação e a renovação desses recursos. Isso incluía o uso de técnicas agrícolas sustentáveis, como a agricultura itinerante, a rotação de culturas e o manejo de florestas e recursos hídricos. Além disso, sua cosmovisão estava intrinsecamente ligada à natureza, e eles respeitavam os ciclos naturais e os limites dos ecossistemas em suas atividades cotidianas (Santos, 2021, p. 12).

À medida que a sociedade evoluiu, abriu-se espaço para rejeitos de novas fontes de matérias primas de lenta degradação, sobretudo após a Revolução Industrial, no século XVIII. Desde então, o consumismo desenfreado facilitou a produção e o acúmulo de resíduos sólidos que não eram manejados de forma correta, por falta de conhecimento e/ou talvez responsabilidade.

Em muitos casos, os materiais excedentes das indústrias, que não seriam mais utilizados, eram descartados em locais abertos, onde ficavam amontoados, expostos ao sol, à chuva, vento, umidade, calor, entre outros elementos da natureza. Desse modo, contaminavam o solo e atraíam animais peçonhentos perigosos ao homem.

Até há pouco tempo, as indústrias possuíam um local, dentro da sua propriedade, destinado a encaminhar os resíduos sólidos, contudo, sem nenhum preparo prévio. Nesses casos, essas indústrias também prejudicavam o meio ambiente urbano, pois o "entulho" que era acumulado, do mesmo modo, atraía os animais perigosos à saúde humana e contaminavam o meio ambiente.

Atualmente existem algumas formas de ser sustentável nas residências e na própria natureza; é necessário, tão somente, ter-se consciência de que a natureza é a extensão do lar e que ela é patrimônio de toda a humanidade.

Nesse sentido, a criação de políticas de sustentabilidade, mais do que uma ação de zelo pelo meio ambiente urbano é um dever; pois se cada cidadão agir de forma adequada, milhares de toneladas de entulhos de "lixos" deixarão de ser descartados de forma incorreta e serão encaminhados para os Centros de Reciclagens ou Aterros Sanitários.

Segundo Bursztyn (2013, p. 64), "a sustentabilidade se constrói a partir da combinação de diferentes processos e a educação molda mentalidades". Sendo assim, a educação permite que ideias sustentáveis surjam e que o meio ambiente não sofra por conta das ações compulsivas dos seres humanos.

O descarte incorreto de resíduos sólidos é um problema que afeta diversas cidades brasileiras, inclusive Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. A falta de conscientização da população, aliada à ausência de políticas públicas atuantes, efetivamente contribui para a perpetuação desse cenário preocupante.

Desse modo, a pesquisa realizada se justifica, pois aborda sobre a problemática recorrente dos resíduos sólidos - temática importante para a humanidade contemporânea -, bem como a coleta, o transporte e a destinação final desses resíduos.

A pesquisa de campo foi realizada em um dos principais e maiores parques da cidade de Campo Grande/MS - Parque das Nações Indígenas -, em agosto de 2023. Aplicou-se, entre os transeuntes do local, um questionário, a fim de se levantarem dados sobre como a população percebe a temática dos resíduos sólidos, coleta seletiva, campanhas de sensibilização e os cuidados relacionados ao meio ambiente urbano, nesse caso a reciclagem e a Educação Ambiental.

Este artigo, portanto, aborda os recorrentes problemas referentes aos resíduos sólidos ao longo da história e, atual e efetivamente, na capital do estado de Mato Grosso do Sul.

No primeiro tópico discute-se acerca dos resíduos sólidos como um problema recorrente desde a Idade Média até os dias atuais. No segundo tópico, aborda-se sobre os resíduos sólidos em Campo Grande/MS, a coleta, o transporte e a destinação final, para entender como funciona o tratamento desses resíduos nessa cidade. No terceiro tópico analisam-se as ações que visam mitigar e solucionar, nessa capital, a problemática dos resíduos sólidos e as ações de melhoria no meio ambiente urbano e, por fim, como a reciclagem pode contribuir para a economia e manutenção positiva do meio ambiente urbano.

RESÍDUOS SÓLIDOS - UM PROBLEMA RECORRENTE AO LONGO DA HISTÓRIA

Diariamente o ser humano produz toneladas de resíduos sólidos - embalagens, restos de comidas, objetos que não funcionam etc. Alguns desses descartes podem ser reaproveitados, o que chamamos de reciclagem. Os que não podem ser reciclados são levados para lixões e aterros sanitários, ou são jogados em terrenos vazios de bairros distantes dos centros urbanos, em leito ou margens de córregos que atravessam a capital.

Para que se entenda o atual comportamento em relação aos resíduos sólidos, há que se compreender como o ser humano, em sua história, evoluiu e trouxe progresso - e regresso - que caracterizam, hoje, a sociedade e sua forma adaptada de interação com os descartes do lixo urbano.

Alguns autores costumam iniciar as discussões sobre lixo remontando à Idade Média, principalmente ao período em que houve um acentuado declínio das cidades na Europa. Essa posição põe de lado interessantes e decisivas informações sobre importantes cidades da Antiguidade, as quais teriam uma contribuição significativa para se entender os princípios da limpeza urbana (Eigenheer, 2009).

Segundo esse autor, as primeiras ações humanas de descarte residual consistiam em enterrá-lo no chão ou encaixá-lo nas paredes. Nesse sentido, comenta-se que os povos hindus que moravam em casas de mais de um andar tinham tubos que levavam resíduos para grandes cântaros de barro (utilizado também nas ruas), provavelmente esvaziados periodicamente através de um serviço organizado.

> Lá pelos anos 320 a.C., Atenas contava com deliberações sobre limpeza pública. Ainda em sua época mais antiga, a cidade possuía uma "polícia de rua" – os cinco chamados Astynonen, que cuidavam das posturas da cidade (normas e alinhamento das construções, Koprologen, limpadores de rua e coletores de excrementos, que atuavam mais nas ruas principais, ficando as demais sujas e mal cuidadas. Os Kropologen deviam levar os dejetos a uma distância de pelo menos 1920m (10 estádios), fora dos muros da cidade (Eigenheer, 2009, p. 30-31).

O mesmo autor afirma que na Idade Média, com as aglomerações nos feudos e nos burgos, surgiram preocupações com relação aos resíduos sólidos e ideias mais modernas, próximas da contemporânea realidade, começaram a ganhar espaço. Com a utilização de carroças, em 1340, instalou-se, em Praga, um serviço regular de coleta de lixo e limpeza de vias públicas sob a responsabilidade de particulares.

> O calçamento, mesmo circunscrito às ruas e praças centrais, facilitou o movimento de carroças. Isto se deu lentamente, começando em Paris no ano de 1185, em Praga, em 1331, em Berna, em 1399, e em Augsburg, 1416. Com o emprego de carroças, instalou-se em Praga (1340) um serviço regular de coleta de lixo e limpeza de vias públicas sob a responsabilidade de particulares. Em Paris inicia-se este serviço no final do século XIV. Em Leiden (Holanda) tem início no ano de 1407, enquanto em Colônia, em 1448. Bruxelas coletou e compostou seu lixo a partir de 1560. Viena passou a usar carroças em 1656. É a partir de 1666, em Londres, que se conta com um serviço organizado de limpeza de ruas. Sorteavam-se entre os cidadãos aqueles que, mediante juramento, responsabilizavam-se pela conservação de áreas da cidade. Eram chamados scavengers, hoje, ironicamente uma forma de designar catadores de lixo! A tarefa não era aceita de bom grado, o que fez ruir o sistema (Eigenheer, 2009, p. 64-65).

Com a chegada da Revolução Industrial, os hábitos dos homens mudaram muito; o aumento do êxodo rural provocou o crescimento das cidades e do consumo, logo, muito mais lixos eram produzidos. A partir de então, com muito mais pessoas aglomeradas, o lixo se tornou um grave problema devido ao acúmulo exacerbado. Desse modo, o ser humano passou a ter contato mais próximo de animais e o lixo passou a ser sinônimo de doença. No século XIX começaram as coletas de lixo e os avanços técnicos em saúde.

Em face das más condições sanitárias das cidades e em resposta às inquietações dos médicos, os poderes públicos concordaram a respeito de ser preciso trazer mudanças às cidades. O desenvolvimento do higienismo, a partir da metade do século XIX, foi, portanto, acompanhado da integração progressiva da saúde nos ordenamentos urbanos (Chasles, 2016).

No século XX, o lixo passou a ser reaproveitado e/ou reciclado por meio dos primeiros aterros sanitários, que ainda hoje existem no mundo, principalmente em países periféricos.

A reciclagem como opção técnica apareceu na década de 1960, nos Estados Unidos e na Europa. Surgiram muitas inovações científicas e tecnológicas, além de métodos de recolhimentos e tratamentos. Hoje o desafio é tratar a grande quantidade de resíduos produzidos, além de suas toxicidades e diversidades. Esse é um desafio que envolve toda a população civil, trazendo soluções locais para problemáticas globais.

Em busca da regulamentação da gestão e do planejamento dos resíduos sólidos, no Brasil foi criada a lei 12.305/2010, cujo Art. 1º traz o seguinte:

> Art. 1º [...] a Política Nacional de Resíduos Sólidos, dispondo sobre seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis. [...] Estão sujeitas à observância desta Lei as pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, responsáveis, direta ou indiretamente, pela geração de resíduos sólidos e as que desenvolvam ações relacionadas à gestão integrada ou ao gerenciamento de resíduos sólidos. [...] Esta Lei não se aplica aos rejeitos radioativos, que são regulados por legislação específica (Brasil, 2010).

Observa-se que nessa lei o governo federal readequou a cultura de descartes de resíduos sólidos com tendências mais modernas e responsáveis, dando a cada indivíduo o papel adequado de produtor, de destinador e de reciclador. Os estados e municípios também têm suas próprias leis, decretos e projetos destinados à população.

> Em nosso país, a população em geral não apresenta uma cultura de interesse no destino dos resíduos, residindo a maior preocupação na necessidade de um serviço de recolhimento. Uma vez recolhidos pelo serviço público de coleta, para muitos o problema já está resolvido. Esta cultura tem como consequência a falta de interesse em fazer uma redução significativa na geração de lixo, como base para a gestão sustentável (Solurb Soluções Ambientais, 2022a, p. 1).

Em Campo Grande, a Política Municipal de Resíduos Sólidos foi instituída pela Lei Municipal nº 4.952/2011, que determinava, em âmbito local, os princípios, objetivos e, sobretudo, os instrumentos para operacionalização da gestão dos resíduos no município.

Assim, o Decreto Municipal nº 11.797/2012 aprovou o Plano Municipal de Saneamento Básico - Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Campo Grande (PMGIRS), com o objetivo de estabelecer

um planejamento das ações de coleta, tratamento e destinação dos resíduos sólidos, em consonância com as políticas nacional, estadual e municipal.

> O Plano Municipal de Saneamento Básico - Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Campo Grande (PMGIRS) envolve as seguintes etapas: diagnóstico da situação do gerenciamento de resíduos sólidos no município e seus impactos na qualidade de vida da população; prognóstico e diretrizes; definição dos objetivos, metas e alternativas para universalização e desenvolvimento dos serviços; estabelecimento de programas, projetos e ações necessárias para atingir os objetivos e as metas; planejamento de ações para emergências e contingências e indicadores, procedimentos e mecanismos de avaliação (Campo Grande, 2022, p. 213).

Inserido nesse plano, em 2015 foi elaborado um plano de trabalho (versão 2) referente ao Plano de Coleta Seletiva de Campo Grande/MS (PCS), com o objetivo de estabelecer propostas e metas para a operacionalização eficaz desse tipo de coleta nos anos seguintes, no município.

O arcabouço de leis e decretos relacionados aos resíduos sólidos propõe e estimula os governos e a população civil à boa conduta em relação ao descarte desses resíduos; porém, nota-se que esse é um caminho longo, pois ainda buscam-se bons resultados, visto que o Brasil tem mostrado aumento populacional constante, logo, tem apresentado, também, aumento de produção de resíduos sólidos.

RESÍDUOS SÓLIDOS EM CAMPO GRANDE/MS: COLETA, TRANSPORTE E DESTINAÇÃO FINAL

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) define resíduos como restos das atividades humanas consideradas, pelos geradores, inúteis, indesejáveis ou descartáveis, que se apresentam em estado sólido, semissólido ou semilíquido (ABNT, 2004).

Segundo essa Norma, os resíduos podem ser classificados de acordo com a sua natureza física (seco e molhado), sua composição química (matéria orgânica e inorgânica) e pelos riscos potenciais ao meio ambiente (perigoso, não inerte e inerte).

A Norma considera essa classificação de acordo com os riscos potenciais ao meio ambiente e à saúde pública, a saber: Resíduo Perigoso - Classe I, aquele que apresenta em sua composição propriedades físicas, químicas ou infectocontagiosa, podendo apresentar assim, risco à saúde pública; Resíduo Não Perigoso - Classe II, estão inseridos os resíduos não inertes e inertes (ABNT, 2004).

Resíduos não inertes são aqueles que podem apresentar propriedades como combustibilidade, biodegradabilidade e solubilidade em água. Já os inertes são resíduos amostrados de forma representativa e submetidos a um contato estático ou dinâmico com água destilada ou deionizada, à temperatura ambiente, conforme ensaio de solubilização (ABNT, 2004).

No Plano Municipal de Saneamento Básico - Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Campo Grande (PMGIRS) constam classificações referentes à origem dos resíduos: domiciliar, comercial, público, serviços de saúde, portos, aeroportos, terminais rodoviários e ferroviários, industrial, agropecuário e entulho (Campo Grande, 2013).

Esse Plano destaca que a geração de resíduos sólidos domiciliares/comerciais em Campo Grande, em 2013, era, em média, de 0,84 kg/hab/dia e mais 0,038 kg/hab/dia de resíduos de varrição, limpeza de vias (Campo Grande, 2013).

Considerando a composição gravimétrica dos resíduos, estes são divididos em: putrescíveis (couro, madeira, matéria orgânica, papel, papelão) e recicláveis (metais ferrosos, metais não ferrosos, papel, papelão, plástico duro, plástico filme e vidro).

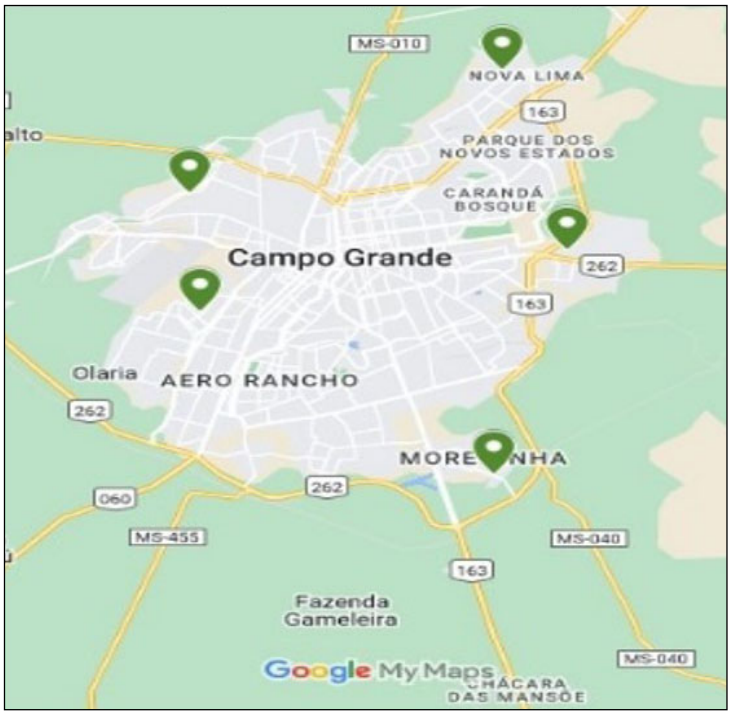
Em Campo Grande, a coleta de resíduos sólidos domésticos é realizada por uma empresa terceirizada (Solurb). Essa empresa é responsável por percorrer todos os bairros da cidade em itinerários pré-estabelecidos, recolher os resíduos depositados em lixeiras particulares e públicas ou calçadas.

Destaca-se que os resíduos sólidos domésticos em Campo Grande são separados em três diferentes categorias - orgânicos, inorgânicos e recicláveis. Essa separação facilita o processo de destinação final, permitindo que se reciclem os materiais passíveis de reciclagem e se eliminem adequadamente os rejeitos.

Os separadores (profissionais que separam os materiais) de resíduos sólidos têm a importante tarefa de classificar e separar os itens coletados, identificando os materiais que são recicláveis e aqueles que não são. Essa etapa é fundamental para garantir a eficácia dos processos de reciclagem. Portanto, o trabalho desses profissionais evita que objetos recicláveis sejam indevidamente descartados e percam a chance de serem reaproveitados.

Além de contribuir para a preservação ambiental, os setores de coleta e separação de resíduos sólidos também geram empregos, promovendo o desenvolvimento econômico das comunidades onde atuam. Essa atividade é de extrema importância social e propicia inclusão e sustento para muitas famílias.

No tocante à participação direta da população, a empresa Solurb conta com cinco locais de coleta voluntária chamada Ecoponto, dispostos nas regiões do Prosa, Segredo, Imbirussú e Bandeira (Figura 1). Esses Ecopontos recebem diversos tipos de resíduos sólidos como recicláveis, de construções civis e podas de árvores.



Fonte: Solurb Soluções Ambientais (2022b).

Figura 1. Localização dos Ecopontos em Campo Grande/MS.

De acordo com o PMGIRS (2023),

> Os Ecopontos são instalações públicas, de uso gratuito e voluntário pela população, e funcionam como locais para o descarte de resíduos de pequenos volumes (até 1 m³ por pessoa/dia) de resíduos da construção civil, resíduos eletrodomésticos, eletroeletrônicos, móveis inservíveis, galhos e podas. Esses locais contam também com LEV's, onde podem ser destinados os resíduos recicláveis (Campo Grande, 2023, p. 272).

Em Campo Grande, conforme se pode identificar na Figura 1, existem cinco Ecopontos em funcionamento, a saber: Ecoponto Panamá, Ecoponto Noroeste, Ecoponto Nova Lima, Ecoponto União e Ecoponto Moreninha.

Em relação às campanhas e incentivo de boas práticas ambientais, a empresa Solurb desenvolve competições escolares e premia a escolas campeãs ou até mesmo bonifica a participação delas; além disso, distribui cartilhas educativas, desenvolve palestras e treinamentos. Na modalidade virtual, há vídeos educativos e bibliografias de autores que abordam o tema meio ambiente urbano.

A Prefeitura Municipal de Campo Grande (2022) tem promovido campanhas de conscientização e Educação Ambiental para incentivar a população a separar corretamente os resíduos sólidos domésticos, como pode ser visto na Figura 2.



Fonte: Prefeitura de Campo Grande (2023).

Figura 2. Banner de Campanha para Capacitação Ambiental.

A empresa responsável pela gestão da Limpeza Urbana e o Manejo de Resíduos Sólidos do Município de Campo Grande, a Solurb Soluções Ambientais (2022) destaca:

> A coleta seletiva dos resíduos sólidos é um sistema de recolhimento de materiais recicláveis, tais como papéis, plásticos, vidros e metais. Existem várias formas de se desenvolver um sistema de coleta seletiva de resíduo sólido, sendo que no município de Campo Grande são duas as modalidades praticadas, a porta a porta (ou domiciliar) e em locais de entrega voluntária (LEV). A coleta porta a porta é semelhante à coleta domiciliar convencional, porém, os veículos coletores percorrem as residências em dias e horários específicos que não coincidam com a coleta convencional. Os moradores colocam os recicláveis nas calçadas, acondicionados em qualquer recipiente ou embalagem. Atualmente apenas parte da capital conta com o sistema de coleta seletiva, sendo ampliado gradativamente, ano a ano (Solurb Soluções Ambientais, 2022d, p. 1).

O transporte dos resíduos sólidos domésticos em Campo Grande é realizado com base em um plano logístico eficiente. Os veículos utilizados são adequados para o transporte de materiais, garantindo segurança aos trabalhadores envolvidos e evitando a contaminação do ambiente.

A empresa responsável pela coleta realiza a destinação dos resíduos para os aterros e para a Usina de Triagem de Resíduos (UTR), incluindo as cooperativas de coletores de materiais recicláveis, além de realizar processos de triagem, separação e tratamento de materiais.

AÇÕES QUE VISAM MITIGAR E SOLUCIONAR A PROBLEMÁTICA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM CAMPO GRANDE/MS

É importante destacar que a Prefeitura Municipal de Campo Grande possui estratégias e ações que visam mitigar os descartes irregulares dos resíduos sólidos, porém, faz-se necessário que a população também colabore descartando seu lixo nos locais específicos de descarte, ou que separe os resíduos recicláveis dos não recicláveis.

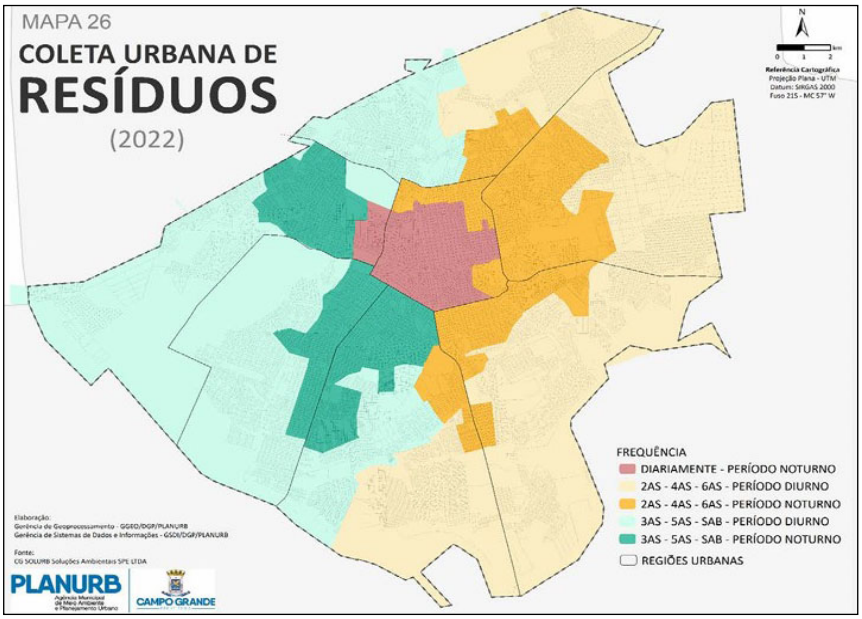
De acordo com a Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB (Campo Grande, 2023b), o Perfil Socioeconômico esmiuça como são realizadas as ações de manutenção, limpeza, locais de descarte adequados e como funciona o cronograma de ações voltadas à limpeza do município por meio de serviços próprios que visam melhorar, a cada dia, a infraestrutura urbana de Campo Grande:

> A limpeza urbana, em particular, por vezes é vista predominantemente como fator de embelezamento das vias públicas. Em verdade, o tratamento de resíduos e dejetos e sua destinação final apropriada são essenciais à eliminação de focos transmissores de doenças e à preservação do meio ambiente (Campo Grande, 2023b, p. 239).

Destaca-se que essa manutenção realizada envolve "coleta e transporte, varrição, capina manual, roçada mecanizada, limpeza de feiras livres, limpeza de bocas-de-lobo, coleta seletiva, reciclagem, tratamento e disposição final", que é realizada pela CG Solurb Soluções Ambientais - SPE Ltda. e terceirizada mediante fiscalização da Sisep (Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos).

A Solurb utiliza, para recolhimento dos resíduos sólidos, caminhões compactadores de modelos container toco e container trucado. Após recolher tudo o que é descartado pela sociedade, a empresa destina esses materiais ao Aterro Sanitário.

A Figura 3 dá destaque à programação de coleta de resíduos em Campo Grande, referente ao ano de 2022, destacando aqueles serviços que são prestados diariamente, em dias intercalados e nos períodos diurno e noturno.



Fonte: Campo Grande (2023, p. 241).

Figura 3. Programação de Coleta em Campo Grande/MS.

Percebe-se que todo o perímetro urbano de Campo Grande é organizado para realizar a coleta dos resíduos, contudo a região urbana do Centro é a que tem coleta diária, tendo em vista o volume de descarte que ocorre na região, inclusive por ser a área comercial, onde o fluxo de pessoas é constante.

Conquanto se faça divulgação de que existe uma "coleta seletiva", ou seja, uma coleta específica para recolher materiais recicláveis, encontram-se, ainda, nos logradouros de Campo Grande, sacos de lixo nos quais são misturados material orgânico (que não pode ser reciclado) e materiais recicláveis, como, por exemplo, caixas de papelão, garrafas pet, vidros e latas.

De acordo com dados coletados pela Sisep (Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Públicos), no período compreendido entre 2013 e 2022 foram mais de 250 mil toneladas recolhidas em cada ano, chegando ao máximo de 290.790,56 toneladas de lixo domiciliar recolhido no ano de 2018 (Campo Grande, 2023, p. 240).

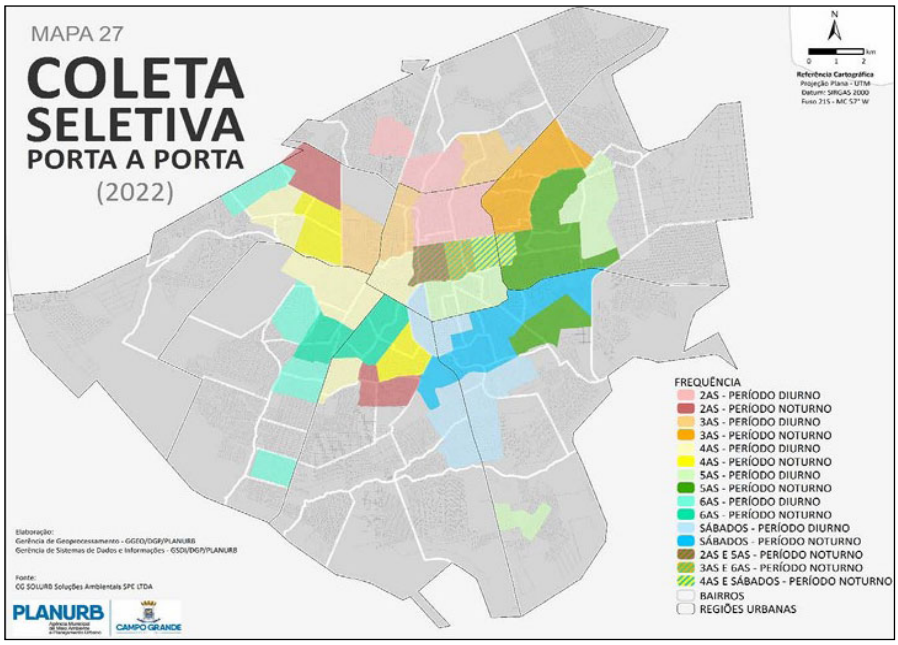
No que se refere à destinação final de todo o volume recolhido, a PLANURB explica que existe um tratamento e depois uma disposição final, ou seja, os materiais recicláveis são destinados à Usina de Triagem de Resíduos que recebe os resíduos da coleta seletiva e realiza a separação de acordo com a classificação dos materiais recicláveis. Essa usina é operada por cooperativas que têm por objetivo "destinar adequadamente os resíduos e reduzir a quantidade desse material que seria disposta no aterro sanitário" (Campo Grande, 2023, p. 247).

Essa Unidade de Triagem de Resíduos (UTR) foi inaugurada em 2015 e tem capacidade para receber, diariamente, 24 toneladas de material reciclável para processamento. O Perfil Socioeconômico (2023) explica como funciona o Serviço de Coleta Seletiva:

> As atividades de coleta são empreendidas tanto no regime "porta-a-porta", quanto no regime de coleta seletiva por entrega voluntária. A empresa detentora da prestação da atividade orienta a separação dos resíduos em secos e úmidos. No caso da coleta "porta-a-porta" os munícipes acondicionam os materiais recicláveis que são coletados pela equipe da coleta

> seletiva. Em complementação a esse regime de coleta e a fim de estimular o engajamento da população a esta importante iniciativa da Prefeitura Municipal, estão instalados no município 208 Locais de Entrega Voluntária (LEV's). Cada Local de Entrega Voluntária de resíduos recicláveis possui no mínimo 1 (um) recipiente (estrutura metálica com "bag" de ráfia de 1m³) destinado exclusivamente a recepção e acondicionamento dos materiais destinados à coleta seletiva. No regime "porta-a-porta" as atividades de coleta estão programadas para execução em um turno de trabalho, em jornadas diárias, sendo realizadas com frequência semanal (Campo Grande, 2023b. p. 247).

Essas coletas (LEV'S) ocorrem de duas formas: diariamente, em lugares onde existe maior concentração de resíduos, e em dias alternados onde há menor concentração de resíduos. A Figura 4 dá a conhecer essa dinâmica da coleta seletiva porta a porta por região.



Fonte: Campo Grande (2023, p. 260).

Figura 4. Coleta Seletiva Porta a Porta por Região de Campo Grande/MS.

Observa-se que as coletas ocorrem em todas as regiões, porém cada uma com frequências específicas, conforme mencionado anteriormente, ou seja, nos lugares com muito volume de resíduos a coleta ocorre diariamente, durante o dia ou à noite.

A Figura 5 mostra imagens dos LEVs, ou seja, dos compartimentos deixados em pontos específicos de Campo Grande para descarte de forma correta do lixo produzido.



Fonte: Campo Grande (2023b, p. 270).

Figura 5. Modelos de LEVs

Esses compartimentos são alojados em lugares estratégicos e de fácil acesso, para que a população possa depositar caixas, vidros, plásticos e qualquer outro material reciclável. Existem, aproximadamente, 235 lugares com LEVs instalados, em toda a cidade de Campo Grande.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E AS AÇÕES DE MELHORIAS NO MEIO AMBIENTE URBANO DE CAMPO GRANDE/MS

Considerando a população de Campo Grande e a realidade da coleta de resíduos sólidos, realizou-se uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar o conhecimento ambiental e a participação e ações de melhoria que a população vivencia no dia a dia, pois é importante entender essa participação da população local em atividades relacionadas ao meio ambiente urbano.

Segundo Máttar Neto (2002, p. 149), "toda pesquisa de campo parte da construção de um modelo da realidade. A partir desse modelo da realidade, podemos determinar as formas de observá-la".

A pesquisa de campo foi, portanto, a ferramenta que permitiu investigar o envolvimento da população em projetos de conservação, ações comunitárias ou até mesmo ações individuais para a proteção ambiental, bem como identificar as principais barreiras à participação da população.

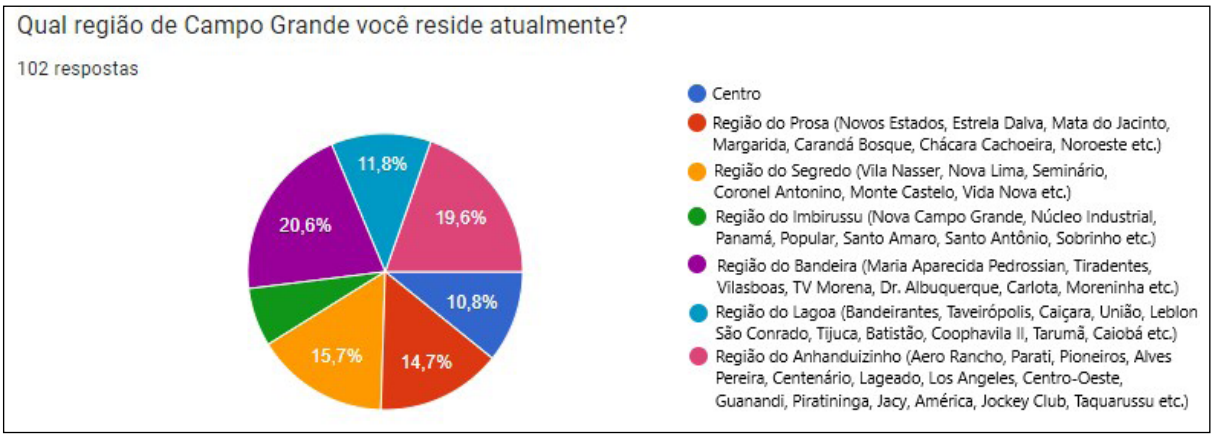
> Uma forma bastante comum de coleta de dados é a entrevista. Ela pode ser realizada por meio de formulários, que o próprio entrevistador pode preencher, de acordo com as respostas do informante, ou de questionários que o próprio informante responde (Máttar Neto, 2002, p. 149).

Essa modalidade de pesquisa possibilitou coletar informações de 102 participantes, mediante entrevista e questionário, ambos referentes à temática dos resíduos sólidos. Buscou-se investigar acerca da percepção da população sobre a coleta seletiva, o descarte e a destinação final dos resíduos, bem como as campanhas de sensibilização, visando observar como ocorre a manifestação do comportamento e interação das pessoas com o meio ambiente urbano.

A pesquisa foi realizada nos dias 2 e 3 de agosto de 2023, com 102 participantes, no Parque das Nações Indígenas, em Campo Grande. Os participantes responderam ao questionário com nove perguntas, que seguem listadas a seguir: 1) Em que região de Campo Grande você reside atualmente? 2**)** Você compreende a definição de resíduos sólidos? 3) Você já viu, no seu bairro, alguma coleta seletiva (reciclagem) semanal? 4) Você separa corretamente os resíduos sólidos para descarte (material orgânico, plástico, papelão etc.)? 5) Você conhece locais de descarte de resíduos sólidos em sua região (ecopontos, cooperativas etc.)? 6) Você já se dirigiu de sua casa a algum local de coleta para fazer algum descarte regular? 7) Qual você acredita ser o principal fator de impossibilidade de deslocamento a esse local? 8) Você acredita que as campanhas ambientais da iniciativa pública privada (Solurb, cooperativas etc.) são eficazes? 9) Qual das práticas abaixo você consideraria a mais eficaz para transformar os hábitos pessoais mais sustentáveis no dia a dia e a redução de resíduos sólidos no meio ambiente? (Caso a resposta seja "Outros...", por favor, sugira uma alternativa).

Os gráficos apresentados a seguir, numerados de 1 a 9, representam as respostas dos participantes da pesquisa de campo, bem como trazem as reflexões necessárias acerca da temática.

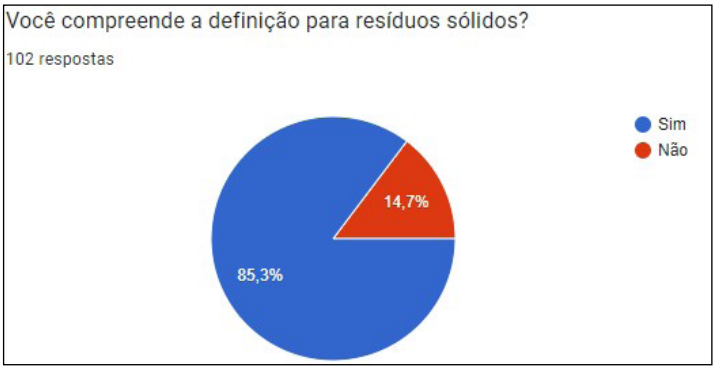
Gráfico 1. Em que região de Campo Grande você reside atualmente?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os dados mostram uma distribuição panorâmica da cidade, em que todas as sete regiões de planejamento de Campo Grande estão representadas, a saber: Centro, Prosa, Segredo, Imbirussú, Bandeira, Lagoa e do Anhanduizinho.

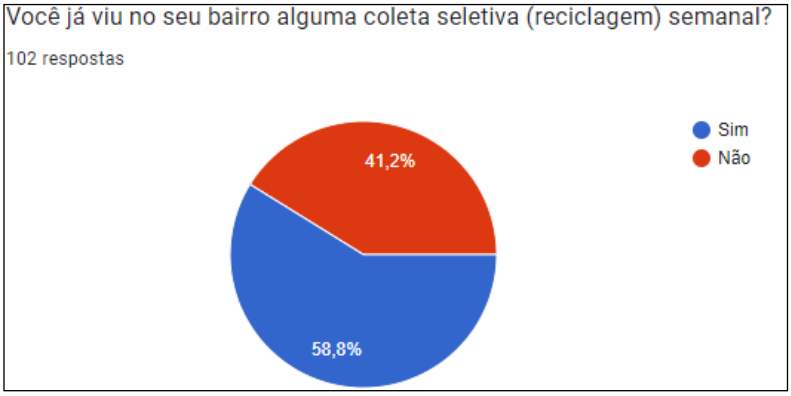
Gráfico 2. Você compreende a definição de resíduos sólidos?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

As respostas deixam claro que a maioria das pessoas compreende que resíduos sólidos são os descartes regulares e irregulares diários, ou seja, o resultado do consumo desenfreado e/ou desnecessário que vivemos no nosso dia a dia.

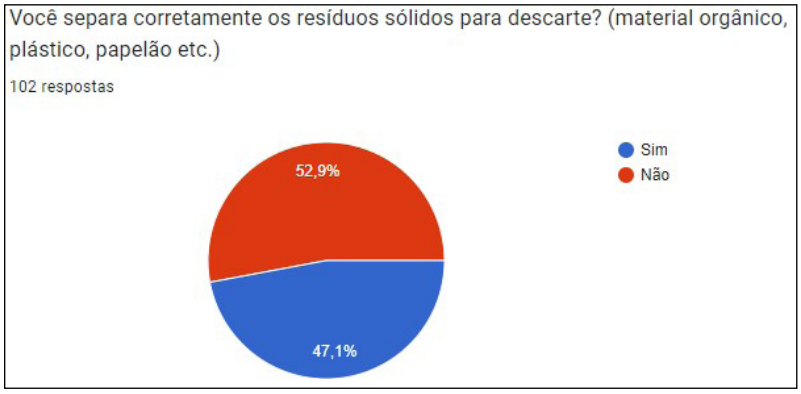
Gráfico 3. Você já viu no seu bairro alguma coleta seletiva (reciclagem) semanal?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os entrevistados reconhecem que acompanham a coleta seletiva e/ou reciclagem semanal, pois a Prefeitura Municipal de Campo Grande e a Solurb mantêm esse serviço à disposição da população de todas as regiões de planejamento da cidade, porém, com períodos e dias da semana distintos.

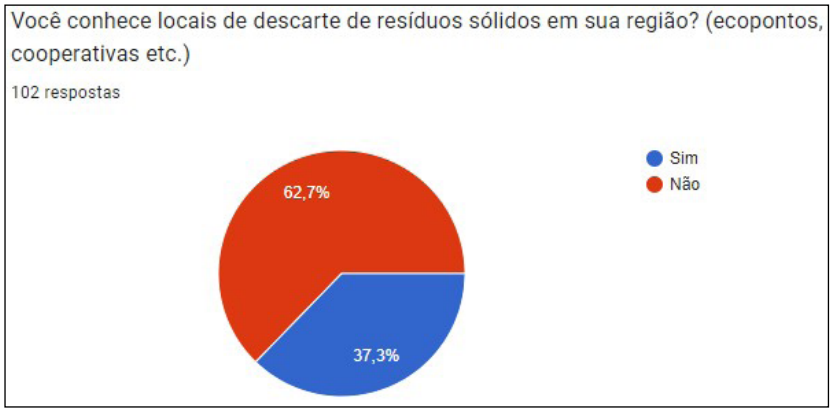
Gráfico 4. Você separa corretamente os resíduos sólidos para descarte? (material orgânico, plástico, papelão etc.).



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A análise sobre a compreensão e participação da população na gestão de resíduos sólidos revela uma lacuna preocupante entre o conhecimento teórico e a prática efetiva. As pessoas demonstram compreender o conceito de resíduos sólidos, no entanto, não se envolvem ativamente na separação de recicláveis e não se deslocam até os pontos de destinação final desses resíduos, quando necessário.

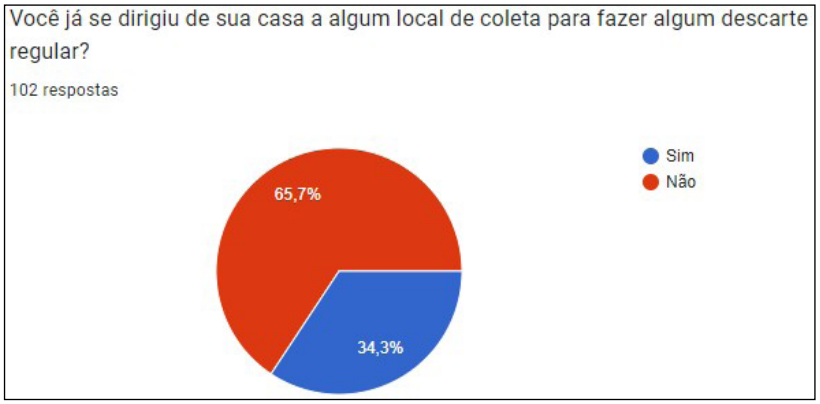
Gráfico 5. Você conhece locais de descarte de resíduos sólidos em sua região? (ecopontos, cooperativas etc.).



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nesse quesito, os participantes deixaram claro que não conhecem os locais de descarte de resíduos sólidos, tais como os Ecopontos e as Cooperativas. Esses espaços existem para receberem resíduos sólidos recicláveis; portanto, reduzir a produção de resíduos não é uma missão impossível, pois a cidade possui locais de descarte regular.

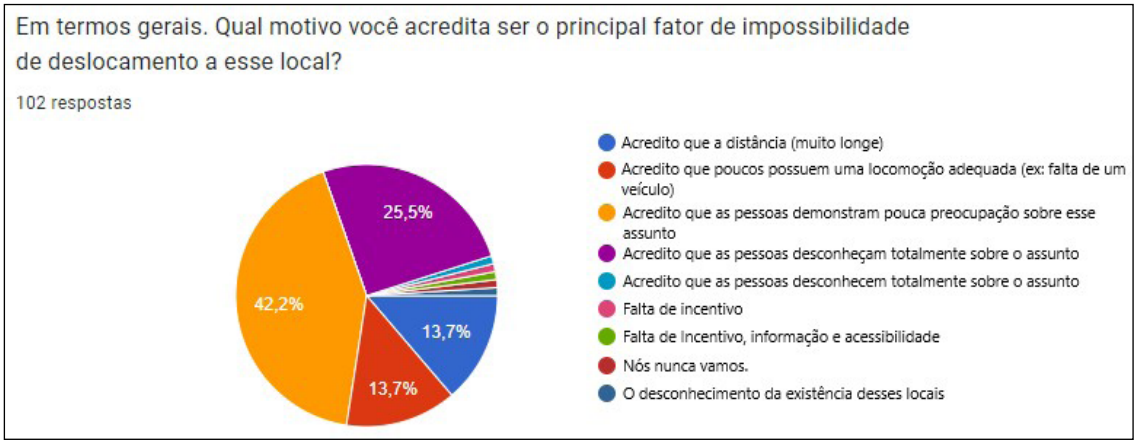
Gráfico 6. Você já se dirigiu de sua casa a algum local de coleta para fazer algum descarte regular?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os dados revelam que a população em geral não vai até os locais apropriados para o descarte regular de resíduos sólidos, no caso os Ecopontos e as Cooperativas. Desse modo, a cidade ainda sofre diariamente com o descarte irregular de resíduos - do papel de bala à garrafa pet, ao sofá, à geladeira, à televisão - todos descartados inconsequentemente à beira dos córregos, considerando que a cidade possui dez bacias hidrográficas dentro do perímetro urbano, ainda há muito lixo à céu aberto.

Gráfico 7. Qual você acredita ser o principal fator de impossibilidade de deslocamento a esse local?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nessa questão, os participantes listaram os principais motivos e fatores que impossibilitam o deslocamento até os locais de descarte dos resíduos sólidos de Campo Grande, a saber:

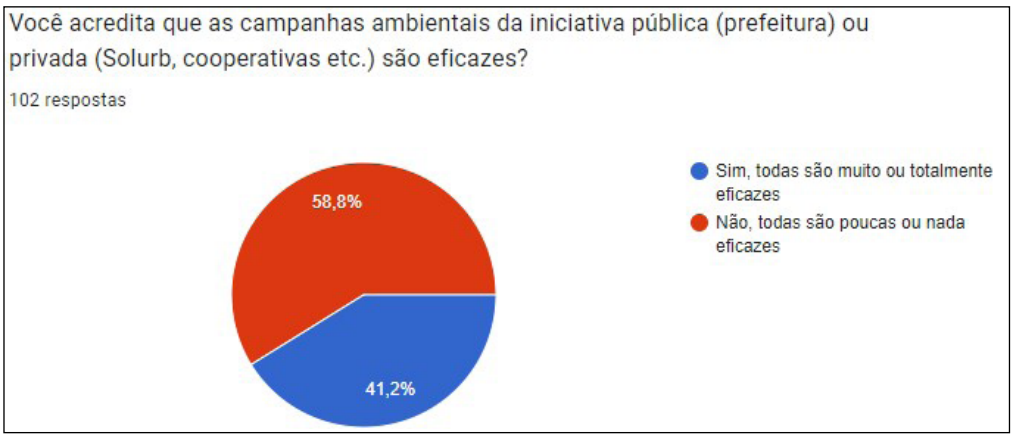
1. Deslocamento de longas distâncias: acredita-se que a distância do domicílio até o Ecoponto mais próximo influencia na decisão do cidadão, pois quando fica muito longe e seja necessário contratar um frete, o custo se torna elevado e este decide por não fazer o descarte de forma correta.

2. Falta de veículos adequados para deslocamento: acredita-se que esse fator impossibilita o deslocamento do descarte até o Ecoponto mais próximo.

3. Falta de interesse: percebe-se, pelas respostas, que as pessoas demonstram pouca preocupação sobre a temática. Identificou-se que a população não tem prioridade sobre o assunto, pois as respostas foram coletadas como pouca preocupação e/ou nenhuma preocupação;

4. Falta de conhecimento acerca da temática: acredita-se que as pessoas desconheçam a existência dos Ecopontos e das Cooperativas. As respostas mais sugeridas pelos participantes foram: falta de incentivo, informação e acessibilidade e o desconhecimento da existência desses locais.

Gráfico 8. Você acredita que as campanhas ambientais da iniciativa pública privada (Solurb, cooperativas etc.) são eficazes?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Esse comportamento pode ser atribuído, principalmente, à falta de conhecimento adequado e à divulgação insuficiente sobre a temática. Percebe-se, em relação às respostas das questões até

aqui, uma contradição, pois os participantes sabem o que é resíduo sólido e, comprovadamente, não separaram o material reciclável do não reciclável; não sabem que existem locais apropriados para o descarte, porém dizem que desconhecem a temática e que falta informação. Mas descartar lixo nos locais inapropriados ao longo das margens dos córregos é usual e cultural na cidade.

Gráfico 9. Qual das práticas abaixo você consideraria a mais eficaz para transformar os hábitos pessoais mais sustentáveis no dia a dia e a redução de resíduos sólidos no Meio Ambiente?



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Uma das conclusões a que se chegou com a pesquisa é que as pessoas acreditam que a falta de interesse da população seja um fator determinante para essa falta de participação. No entanto, essa visão é contestável, tendo em vista que outros fatores, como a falta de campanhas eficazes de divulgação, o número insuficiente de Ecopontos e Cooperativas e por fim, a distância desses espaços, também podem estar influenciando esse cenário.

Diante desses resultados, é fundamental que a população seja sensibilizada sobre a importância do descarte correto de resíduos sólidos e a necessidade de adoção de práticas sustentáveis.

Somente com a participação conjunta da população e do Poder Público será possível superar o problema do descarte incorreto de resíduos sólidos em Campo Grande, garantindo um ambiente mais saudável e sustentável para as presentes e futuras gerações, pois as pessoas necessitam compreender que todos fazem parte desse meio ambiente urbano pelo qual devemos zelar e respeitar.

RECICLAGEM, MEIO AMBIENTE URBANO E ECONOMIA: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A reciclagem é uma prática fundamental para se garantir a conservação do meio ambiente e promoção de uma economia sustentável. Ao reciclar materiais como papel, plástico, vidro e metal será possível reduzir significativamente uma quantidade de recursos que são pareados com outros sanitários, além de economizar recursos naturais e energia.

Um dos principais benefícios para o meio ambiente é a redução da poluição causada pela extração de matérias-primas. Ao reciclar, evita-se a destruição de *habitats* naturais e a poluição da

água, que são frequentes durante o processo de extração e produção de novos materiais. Dessa forma, a reciclagem contribui para a conservação da biodiversidade e a melhoria dos ecossistemas naturais.

Ademais, é importante que se considere o impacto positivo na economia, tendo em vista a oportunidade de emprego para milhares de pessoas que trabalham desde a coleta até a triagem e o processo de fabricação. Além disso, o processo de reciclagem contribui para a redução de custos de produção para empresas, uma vez que o uso de materiais reciclados, muitas vezes, é mais barato do que a utilização de matérias-primas virgens.

> encontram-se milhares de pessoas que trabalham diretamente na coleta, separação e triagem dos resíduos. Embora seja difícil definir o número exato de pessoas envolvidas nessa atividade, os dados do censo populacional de 2010 apontam que cerca de 400 mil pessoas, em todo o Brasil, responderam ter como atividade remunerada principal a coleta de materiais recicláveis (Silva, 2020).

Os programas de coleta seletiva são essenciais para facilitar a reciclagem. É necessária uma infraestrutura adequada, como identificações devidas e locais apropriados para a destinação dos materiais recicláveis. Além disso, é importante investir em Educação Ambiental, promover a consciência desde a infância sobre a importância da reciclagem e suas vantagens para o meio ambiente e para a economia.

Segundo o site Lar Plásticos (2020), a coleta seletiva é essencial para o futuro do planeta, pois ela proporciona alguns benefícios para a sociedade, a economia e o meio ambiente.

Sabe-se que a coleta seletiva traz inúmeros benefícios, tanto para o meio ambiente quanto para o próprio ser humano. Todos os dias são produzidas toneladas de lixo, dentro de casa, em hospitais, indústrias, escritórios, empresas e diversas instituições.

No entanto, muitas vezes, os resíduos sólidos não são separados. Desse modo, não é realizada a coleta seletiva e os resíduos acabam sendo descartados de forma incorreta no meio ambiente urbano. Essa prática é essencial para o futuro do planeta.

O site Lar Plásticos (2020) enumera alguns benefícios dessa coleta para a sociedade, a economia e o meio ambiente:

1. Permite o processo de reciclagem dos materiais: a coleta seletiva permite separação prévia daquilo que pode ou não ser reciclado. Desse modo, evita a contaminação de resíduos que podem ser reaproveitados novamente no processo produtivo, sendo transformados em novos produtos. Consequentemente, a necessidade de produzir novos materiais diminui;
2. Conserva os recursos naturais: os recursos naturais são finitos e alguns são até mesmo escassos. Com a Coleta Seletiva os materiais voltam ao ciclo produtivo, portanto não é necessário que novos recursos naturais sejam utilizados. Quando o lixo é separado, evita-se que parte dos resíduos sejam destinados aos aterros sanitários e lixões, garantindo a reciclagem e a reutilização, preservando a extração de novos recursos naturais;
3. Gera mais empregos e mais renda: no Brasil, de acordo com o Compromisso Empresarial para Reciclagem, o faturamento das cooperativas de Coleta Seletiva tem sido crescente, nos últimos anos, e houve ganhos de produtividade. A reciclagem de plástico no país gera cerca de 20 mil empregos em 300 indústrias de reciclagem (Lar Plásticos, 2020);
4. Melhora a limpeza das cidades: com a disposição de lixeiras para Coleta Seletiva nas ruas é possível evitar que o lixo seja descarto nas vias, melhorando, assim, a limpeza das cidades e evitando

problemas, como por exemplo, as enchentes ocasionadas pelo acúmulo de lixo nos bueiros;
5. Evita a poluição do meio ambiente: a coleta seletiva também evita a poluição do meio ambiente, como da água, ar e solos, que podem ser provocadas pelo descarte inadequado do lixo;
6. Desenvolve a consciência ambiental: ao passo que é realizada a Coleta Seletiva, a população vê os resultados e fica ciente de sua responsabilidade nesse assunto, sendo reeducadas sobre o consumo e o descarte de lixo de forma correta.

Como tem sido abordado, a reciclagem propõe a conservação do meio ambiente urbano e a promoção da economia sustentável, também a geração de emprego e reduções financeiras, desde o produtor até o consumidor final, diminuindo o impacto negativo, do consumo humano no planeta.

Nesse sentido, a Educação Ambiental também é essencial, pois deve ser ensinada nas escolas para sensibilizar os estudantes sobre a importância da preservação do Meio Ambiente Urbano. Como disciplina escolar, é importante, pois contribui para a formação de qualidade e para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Silva (2015, p. 8), a "inserção da disciplina de Educação Ambiental nas escolas é fundamental para promover uma reflexão sobre as missões ambientais e para incentivar a adoção de práticas sustentáveis". Esse autor ressalta que [...] a Educação Ambiental, quando incorporada ao currículo escolar, promove a possibilidade que os estudos desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e comportamentos voltados para a proteção do Meio Ambiente Urbano (Silva, 2015, p. 11).

No contexto brasileiro, a inclusão da Educação Ambiental nas escolas é respeitada por diversas legislações. Segundo o parágrafo único da Lei 12.780/2007, "A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, devendo ser inserida de forma transversal no âmbito curricular" (Brasil, 2007).

Além disso, em 1999, o Ministério da Educação Pública, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabeleceu os direitos para a inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar, por meio da lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999.

O resultado dos estudos sobre uma educação voltada para uma sustentabilidade é relevante, estimando uma participação ativa dos alunos na busca por soluções para problemas ambientais. De acordo com Gadotti (2011, p. 14), "uma transformação ambiental da escola torna em um espaço de reflexão crítica e ativa a cidadania ambiental".

É necessário que os professores sejam preparados para a Educação Ambiental de forma eficaz. Com frequência, os educadores encontram desafios em relação ao material adequado e a forma de formação específica na área (Farias, 2017, p. 38). Portanto, deve-se investir na criação, busca e disponibilização de recursos, como livros e materiais pedagógicos, sessões básicas para o sucesso da inserção da disciplina nas escolas.

Além disso, é importante que as atividades não sejam limitadas a uma sala de aula. As escolas devem promover práticas educativas que incentivem ações de sustentabilidade, como uma coleta seletiva de lixo, o uso consciente dos recursos naturais e a construção de espaços adentrados ao ambiente escolar.

São ações de grande relevância para que se alcancem mudanças comportamentais individuais e coletivas, despertando consciência sobre o papel que cada um deve desempenhar na preservação ambiental e na manutenção da coleta seletiva em Campo Grande. Para que essas mudanças ocorram de forma efetiva, é fundamental que a Educação Ambiental tenha um caráter permanente e não se restrinja a campanhas sazonais.

Em suma, esse ensino nas escolas é necessário a fim de se formarem cidadãos conscientes e comprometidos com o cuidado do meio ambiente urbano. A inserção desse tema no currículo escolar, de forma transversal, cria possibilidades de os estudantes desenvolverem habilidades essenciais para a promoção de um futuro mais sustentável.

É necessário investir na elaboração de materiais e promover práticas educativas que adentrem as escolas, envolvendo todos os dias a comunidade escolar. A conservação e presenvação do meio ambiente urbano é uma responsabilidade de todos e a Educação Ambiental apresenta-se como um caminho que leva à construção de um mundo melhor para as próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto aqui, evidencia-se que existe uma efetiva participação do Poder Público em promover campanhas de sensibilização e conscientização em prol do descarte correto dos resíduos sólidos, porém, ao tempo em que a Prefeitura Municipal de Campo Grande planeja e executa ações de recolhimento e destinação final para esses resíduos, faz-se necessária a plena participação da sociedade em colaborar para seus descartes.

Por meio dos dados levantados na pesquisa, percebeu-se que as pessoas possuem certo conhecimento sobre a importância da gestão adequada dos resíduos sólidos, porém, nem todo indivíduo contribui para que o planejamento e as estratégias realizadas pela Prefeitura Municiapal de Campo Grande surtam o efeito desejado, ou seja, reciclar os materiais que são recicláveis e descartar aqueles que não podem ser mais reutilizados.

Identificou-se que existe propostas e planejamento por parte do Poder Público, porém, acredita-se que uma maior divulgação e orientação à população se faz necessário para que Campo Grande consiga de fato destinar o lixo ao seu local adequado, seja ele o aterro sanitário ou às cooperativas que trabalham com a reciclagem.

Em outras palavras, a proposta final é feita, mas a ação inicial não é praticada e, é como se estivessem construindo um edifício do topo para a base, ao invés da base para o topo.

A gestão de resíduos sólidos é uma responsabilidade que envolve governo, empresas e sociedade. No entanto, é necessário que o Poder Público crie novas campanhas públicas efetivas, fornecendo infraestrutura adequada e incentive a participação ativa da comunidade local. Indica-se maior veiculação nas mídias sociais, nas digitais, redes sociais, rádios e noticiários.

Sugere-se, portanto, a relalização de campanhas, periodicamente, com espaços curtos de tempo, a fim de que a população não sucumba à tentação de descartar os resíduos sólidos que acumulam em suas residências em locais inapropriados como os córregos e nos próprios sacos de lixo. Se realizadas, periodicamente, essas ações de coleta, os cidadãos se tornarão adeptos da prática de descarte do lixo em lugares corretos.

É fato que o ser humano acostuma-se com aquilo que vê e ouve constantemente; desse modo, se propagandas forem disponibilizadas diariamente, o contribuinte não terá a chance de «esquecer» de levar seu lixo reciclável aos ecopontos e aos LEV's.

A população precisa estar informada sobre as possibilidades de redução de produção de resíduos e sobre as possibilidades da reciclagem. Dessa forma, as pessoas ativas da sociedade serão capazes de tomar decisões mais conscientes em seu dia-a-dia.

Em relação aos impactos dos descartes irregulares de resíduos sólidos, problema que afeta diretamente a saúde da população, uma ideia seria lançarem-se campanhas com marketing, bem elaboradas, a fim de terem maior alcance, auxiliando a população, abrangendo as empresas e o próprio Poder Público.

Em suma, é necessário que a participação do Poder Público seja mais eficiente e precisa, pois parte das irregularidades não acontece por culpa exclusiva da população local. É fundamental que se criem e incentivem as ações sustentáveis. Nesse caso, somente com atribuições conjuntas e comprometimento será possível mitigar os impactos ambientais provocados pelo acúmulo e descartes inadequados dos resíduos sólidos da cidade de Campo Grande/MS.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 10004. **Resíduos Sólidos – Classificação**. Segunda edição 31.05.2004 (Válida a partir de 30.11.2004). Disponível em: https://analiticaqmcresiduos.paginas.ufsc.br/files/2014/07/Nbr-10004-2004-Classificacao-De-Residuos-Solidos.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 10006. **Procedimento para Obtenção de Extrato Solubilizado de Resíduos Sólidos**. Segunda edição 31.05.2004 (Válida a partir de 30.11.2004). Disponível em: https://tecnal.com.br/pt-BR/blog/232_residuos_solidos_procedimento_para_obtencao_do_extrato_lixiviado. Acesso em: 24 out. 2023.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 10007. **Amostragem de Resíduos Sólidos**. Segunda edição 31.05.2004 (Válida a partir de 30.11.2004). Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/residuos/files/2014/04/nbr-10007-amostragem-de-resc3adduos-sc3b3lidos.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Campo Grande, 2018**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama. Acesso em 06 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei 12.305, de 02 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 ago. 2010. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BURSZTYN, M.; BURSZTYN, M. A. **Fundamentos de política e gestão ambiental**: Caminhos para a sustentabilidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

CAMPO GRANDE/MS**. Prefeitura lança portal que fará monitoramento diário dos resíduos sólidos produzidos por Grandes Geradores.** 2023. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/prefeitura-1ança-portal-que-fará-monitoramento-diário-dos-resdíduos-sólidos-produzidos-por-grandes-geradores/. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 24. ed. rev. Campo Grande, 2017. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/perfil-socioeconomico-de-campo-grande-edicao-2017/. Acesso em 06 mar. 2020.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 27ª ed. rev. Campo Grande, 2020. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/perfil-socioeconomico-de-campo-grande-ms-edicao-2020/. Acesso em 06 mar. 2022.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 28. ed. rev. Campo Grande, 2021. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/perfil-socioeconomico-de-campo-grande-edicao-2021/. Acesso em 06 mar. 2022.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 29. ed. ver. Campo Grande, 2022. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/perfil-socioeconomico-de-campo-grande-edicao-2022/. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 30. ed. revista. Campo Grande, 2023. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/sec-downloads/perfil-socioeconomico-de-campo-grande-edicao-2023/. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMPO GRANDE/MS. **Plano de Coleta Seletiva de Campo Grande/MS (PCS)** – Plano de Trabalho, Versão 2. Campo Grande, 2015. Demeter Engenharia Ltda. Disponível em: https://pcscgdmtr.wixsite.com/coletaseletiva/planejamento. Acesso em: 26 out. 2023.

CAMPO GRANDE/MS. **Lei Municipal nº 4.952/2011**. Institui a Política Municipal de Resíduos Sólidos do Município de Campo Grande/MS. Publicado no DOM em 30 de junho de 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-4952-2011-campo-grande_172954.html. Acesso em: 23 out. 2023.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB**. Decreto nº 12.254, de 26 de dezembro de 2013**. Aprova o Plano Municipal de Saneamento Básico de Campo Grande. ANO XVI n. 3.921, 27 de dezembro de 2013. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/290675471/Plano-Municipal-de-Saneamento-Basico-de-Campo-Grande-PMSB. Acesso em: 20 out. 2023.

CHASLES, V. Saúde urbana e higienismo, o exemplo da França. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 65-74, ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/FdMsXrkmFc6y37tcdKGTgXv/abstract/?lang=pt. Acessado em: 1° nov. 2023.

EIGENHEER, E. M. **Lixo:** a limpeza urbana através dos tempos. Porto Alegre: Elsevier, 2009. Disponível em: http://goo.gl/XZB8Dv. Acesso em: 30 out. 2023.

FARIAS, M. U. G. Educação Ambiental nas escolas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências da Educação**, v. 43, n. 28, p. 317-334, 2017.

GADOTTI, M. **Educação e manutenção**: uma emergência de pedagogo-cidadão. São Paulo: Cortez, 2011.

LAR PLÁSTICOS**. Quais são os benefícios da Coleta Seletiva?** Notícias 18.09.2020. Disponível em: https://www.larplasticos.com.br/ultimas-noticias/quais-sao-os-beneficios-da-coleta-seletiva/.

Acesso em 26 out. 2023.
MÁTTAR NETO, J. A. **Metodologia Científica na Era da Informática.** São Paulo: Saraiva, 2002.
MATO GROSSO DO SUL. CG Notícias. Prefeitura de Campo Grande. **Trabalhadores da UTR recebem doação de 1,5 tonelada de materiais coletados durante 9º Drive-Thru da Reciclagem**. 2023. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/trabalhadores-da-utr-recebem-doacao-de-15-tonelada-de-materiais-coletados-durante-9o-drive-thru-da-reciclagem/. Acesso em: 1° jun. 2024.
NOSSO FUTURO COMUM. **Relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente, da Organização das Nações Unidas.** Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas - FGV, 1988. 430 p.
SANTOS, R. A. Sustentabilidade na Antiguidade: uma análise dos conceitos e práticas dos povos brasileiros pré-coloniais. **Revista de História Ambiental**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, jan./jun. 2021.
SILVA, S. P. **Dinâmicas da economia solidária no Brasil**: organizações econômicas, representações sociais e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2020.
SILVA, M. O. **Educação Ambiental**: reflexões para transformar o mundo. São Paulo: Iglu, 2015.
SOLURB SOLUÇÕES AMBIENTAIS. **Coleta Diurna**. 2022a. Disponível em: http://solurb.eco.br/servico/coleta-transporte-e-destinacao-final-de-residuos-domiciliares/17. Acesso em: 17 mar. 2022.
SOLURB SOLUÇÕES AMBIENTAIS. **Ecoponto**. 2022b. Disponível em: http://solurb.eco.br/servico/ecoponto/20. Acesso em: 17 mar. 2022.
SOLURB SOLUÇÕES AMBIENTAIS. **Conclusão da obra civil e aparelhamento de unidade de triagem de resíduos**. 2022c. Disponível em: http://solurb.eco.br/obra/conclusão-da-obra-civil-e-aparelhamento-de-unidade-e-triagem-de-resíduos/1. Acesso em: 17 mar. 2022.
SOLURB SOLUÇÕES AMBIENTAIS. **Coleta Seletiva**. 2022d. Disponível em: https://www.solurb.eco.br/servico/coleta-seletiva/18. Acesso em: 17 mar. 2022.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4193

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

MOVIMENTOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

CURRICULAR MOVEMENTS IN GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL

MOVIMIENTOS CURRICULARES EN GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Vanilton Camilo de Souza[1]
0000-0003-2503-0997
vanilton@ufg.br

Leildo Dias Silva[2]
0000-0003-1227-1433
leildodias89@gmail.com

Ana Beatriz Duarte Pereira[3]
0009-0003-0251-2878
anaduarte2@discente.ufg.br

Gabriel de Miranda Soares Silva[4]
0000-0002-4651-3640
gabriel_miranda@discente.ufg.br

1 Professor de Geografia na Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2503-0997. E-mail: vanilton@ufg.br.
2 Professor de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e doutorando pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1227-1433. E-mail: leildodias89@gmail.com.
3 Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0251-2878. E-mail: anaduarte2@discente.ufg.br.
4 Doutorando pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4651-3640. E-mail: gabriel_miranda@discente.ufg.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Os currículos que se destinam à formação da juventude certamente são um tema que move vastos debates e disputas. Prova disso é a reforma do ensino médio. Esta pesquisa objetiva compreender como se apresentam os conhecimentos geográficos nos documentos curriculares para o ensino médio das redes de ensino de Goiás, Mato Grosso e Pará e as reações de entidades e associações nos contextos das reformas empreendidas para esse nível de ensino. A metodologia é de cunho qualitativo com ênfase na análise documental. Os resultados mostram que a Geografia nos documentos curriculares de Goiás e Mato Grosso foi diluída nas ciências humanas e sociais aplicadas. No documento curricular do Pará, nota-se um esforço para a construção de um documento crítico e a Geografia ainda guarda um espaço nele. Nesse movimento, as instituições e entidades de classe se posicionam contra a reforma, mostrando que ela vai aprofundar as desigualdades sociais. Concluímos que a lei da reforma do ensino médio se apresenta como um retrocesso ao ensino de Geografia.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Ensino Médio. Juventudes.

ABSTRACT: The curricula aimed at training young people is certainly a topic that triggers vast debates and disputes: the reform of secondary education. This research aims to understand how geographic knowledge is presented in curricular documents for secondary education in the education networks of Goiás, Mato Grosso and Pará and the reactions of entities and associations in the context of the reforms undertaken for this level of education. The methodology is qualitative with an emphasis on documentary analysis. The results show that Geography in the curricular documents of Goiás and Mato Grosso was diluted in the applied human and social sciences. In Pará's curriculum document, there is an effort to construct a critical document and Geography still has a place in it. In this movement, intuitions and class entities take a stand against the reform, showing that it will deepen social inequalities. We conclude that the secondary education reform law presents itself as a setback to Geography teaching.

Keywords: Curriculum. Geography. High School. Youth.

RESUMEN: Los planes de estudios destinados a la formación de los jóvenes son ciertamente un tema que suscita amplios debates y disputas. A exemplo es la reforma de la educación secundaria. Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo se presentan los conocimientos geográficos en los documentos curriculares para la educación secundaria en las redes educativas de Goiás, Mato Grosso y Pará y las reacciones de entidades y asociaciones en el contexto de las reformas emprendidas para este nivel de educación. La metodología es cualitativa con énfasis en el análisis documental. Los resultados muestran que la Geografía en los documentos curriculares de Goiás y Mato Grosso se diluyó en las ciencias humanas y sociales aplicadas. En el documento curricular de Pará hay un esfuerzo por construir un documento crítico y la Geografía todavía tiene un lugar en él. En este movimiento, las intuiciones y entidades de clase se posicionan contra la reforma, demostrando que profundizará las desigualdades sociales. Concluimos que la ley de reforma de la educación secundaria se presenta como un retroceso para la enseñanza de la Geografía.

Palabras clave: Plan de estudios. Geografía. Escuela Secundaria. Juventud.

INTRODUÇÃO

Os recentes movimentos nos currículos na Educação Básica brasileira estão envoltos em diversos processos que denotam disputas e retrocessos. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ditou as alterações de todos os documentos curriculares do Brasil, tendo em vista as orientações dispostas no documento base.

A Geografia é um componente curricular presente na BNCC nos nove anos de ensino fundamental e nos três anos de ensino médio. Nesse último está organizado em áreas do conhecimento e a Geografia compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal organização em área do conhecimento coloca em xeque os saberes específicos de cada componente curricular, já que a formação inicial de professores no Brasil não acontece dessa maneira.

Diante dessa problemática, este artigo tem por objetivo compreender como se apresentam os conhecimentos geográficos nos documentos curriculares para o ensino médio das redes de ensino de Goiás, Mato Grosso e Pará. Neste trabalho, apresentamos resultados do projeto de pesquisa: *A reforma do ensino médio e os desafios da Geografia escolar*. A abordagem metodológica caminha sobre a perspectiva qualitativa, em que foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, seguidos de grupos de análise e discussões da temática para a construção de sistematizações.

A abordagem da pesquisa caminha por uma perspectiva qualitativa que, segundo Martins (2004, p. 1), "[...] é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise".

Dentre os procedimentos metodológicos que foram utilizados destaca-se um levantamento bibliográfico em periódicos que dialogam com a temática em análise. Em seguida realizamos levantamentos e análises nos documentos curriculares de Goiás, do Mato Grosso e do Pará, com o intuito de averiguar como a Geografia escolar está disposta na área do conhecimento de Ciências Humanas para o ensino médio. Também examinamos os posicionamentos de entidades e associações ligadas à Geografia e a sindicatos de professores, destacando as reações relativas a esse movimento do Novo Ensino Médio (NEM).

MOVIMENTOS CURRICULARES: OLHARES PARA AS JUVENTUDES

Os recentes movimentos de transformações curriculares no ensino médio buscam redefinir um diálogo do currículo escolar com as juventudes, na tentativa de diminuir os altos índices de evasão[5] nessa etapa da educação básica. A BNCC enfatiza o compromisso com uma educação integral, em busca de um desenvolvimento amplo e plural, buscando promover uma educação acolhedora, reconhecendo as diversidades presentes na escola (Brasil, 2018). O documento ainda destaca que

> a BNCC está comprometida e se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 14-15).

Temas que envolvem a cultura juvenil serviram como referência para legitimar tais movimentos curriculares, destacando que os jovens não se identificavam com os currículos escolares que estavam em vigência, apontando que a escola estava distante da realidade juvenil. Protagonismo e projeto de vida são temas que passaram a ser debatidos amplamente a partir da homologação da BNCC, no entanto, após a implementação desses documentos curriculares, poucos avanços foram notados no protagonismo juvenil no ensino médio.

Quanto ao ensino de Geografia, algumas questões ganham destaque: como aproximar os conteúdos curriculares com os saberes juvenis? De que maneira os professores de Geografia devem dialogar com as diferentes culturas juvenis, de modo que se identifiquem com os conteúdos geográficos? Nas pesquisas realizadas por Cavalcanti (2016, p. 136-137), a autora já sublinha alguns apontamentos:

> cabe à escola e ao ensino de Geografia trabalhar com os diferentes saberes geográficos, confrontando-os, discutindo as relações entre eles, ampliando conhecimentos e a capacidade de análise espacial crítica. O trabalho docente com esta orientação poderá contribuir para que os alunos compreendam melhor a espacialidade do mundo contemporâneo, para além dos conhecimentos que já possuem. [...] é potencializador de sua aprendizagem a inclusão dos saberes das práticas espaciais de jovens, na escola e fora dela [...]. Eles são básicos para tornar as experiências e os conhecimentos escolares mais significativos para os jovens (Cavalcanti, 2016, p. 136-137).

Para Oliveira e Lacerda (2018, p. 131), a Geografia escolar deve se conectar com as culturas juvenis, no sentido de aproximar os conteúdos escolares com a realidade vivida, de modo que o professor torna-se mais aberto ao contato com as diversidades juvenis, aumentando, dessa maneira, as chances de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, Cavalcanti (2015, p. 13) frisa que "[...] conhecer o aluno, e, neste caso específico, os jovens escolares, deveria ser uma preocupação central de qualquer professor [...]", para que, ao se aprofundar em tais relações, os processos de ensino-aprendizagens se tornem mais significativos. Quando os jovens escolares inserem suas práticas cotidianas, ou seja, o seu olhar sobre o mundo nas relações de ensino-aprendizagens, mobilizam a mediação didática do professor, ao modo que aproximam o mundo dos conteúdos geográficos escolares com suas espacialidades cotidianas.

Observa-se que tais movimentos curriculares recentes do ensino médio buscam atingir esse público de jovens escolares, de modo que não basta apenas compreendê-los nos aspectos gerais, mas também analisar suas demandas, a fim de construir um currículo que dialogue com tais perspectivas e que faça sentido para eles.

OS MOVIMENTOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS ESTADOS DE GOIÁS, DE MATO GROSSO E DO PARÁ

Em função da aprovação da Lei 13.415, de 2017, que instituiu o novo ensino médio, os estados e municípios precisaram reformular seus documentos curriculares. Nesse sentido, houve diversos movimentos curriculares, desde aqueles que se alinham de maneira intensa à BNCC, quanto aqueles que buscam alguma maneira de resistência a essas diretrizes. Os próximos subtemas vão analisar os casos dos documentos curriculares do estado de Goiás, Mato Grosso e Pará. Gostaríamos de

demarcar que as modificações sofridas nessa lei em 2024, fruto das lutas estudantis e de professores contra os ataques neoliberais à educação, não foram analisadas neste artigo.

O currículo em Goiás: a diluição da Geografia

O documento curricular de Goiás não apresenta as disciplinas de Ciências Humanas de forma individualizada. A identificação da Geografia dependerá da interpretação do professor e de seus conhecimentos para determinar qual conteúdo ou competências serão utilizadas pela Geografia.

A subdivisão das disciplinas não acontece na elaboração do itinerário de humanidades, ela figura em um único recorte pelos objetivos das competências específicas dessa área de ensino. As competências se alinham com o intuito de construir o conhecimento, pontuando: a contextualização da relação entre sociedade e natureza; a análise da formação do território, de produção e de processos políticos; o reconhecimento das desigualdades e a forma de combatê-las; e a participação dos alunos no debate público.

Os diferentes componentes curriculares das Ciências Humanas são projetados nas competências específicas para a área. A Geografia é citada em alguns, sendo na competência específica de número 2, como:

> Os conhecimentos geográficos são pontos de partida para o desenvolvimento das habilidades específicas propostas nessa competência, por meio do estudo dos impactos e transformações territoriais, econômicas, culturais e ambientais decorrentes do avanço e uso de diferentes tecnologias em espaços distintos, considerando as disparidades no acesso das diversas populações à tecnologia, serviços, produtos, bens, informações (Goiás, 2021, p. 454-455).

Observa-se que a partir dessa competência, o professor, se formado em Geografia, pode mobilizar os estudos de Milton Santos (2014) para compreender as transformações sociais empreendidas por meio das técnicas e sua evolução, as quais produzem os espaços de maneira desigual e excludente. Porém, isso não é demarcado pelo documento curricular. Em seguida, na competência específica 3, a Geografia se manifesta com um caráter político, abordando temas para a análise da relação dos meios de produção e a transformação da sociedade. "Essa competência perpassa importantes temas da Geografia, principalmente nas questões globais de ordem geopolítica e desenvolvimento sustentável, temas muito discutidos e relevantes na conjuntura mundial atual [...]" (Goiás, 2021, p. 455).

Também apresenta alguns aspectos que podemos considerar como ingênuos, expressão conceitual acrítica, visto que ela demarca que se opõe à maneira pela qual os recursos naturais são apropriados, pela forma de desenvolvimento econômico e social, sem citar que isso é fruto do sistema capitalista e uma mudança significativa advém de sua transformação ou de sua superação. Porém, não compreendemos que o currículo, no contexto político de sua produção, seja ingênuo ou crítico. Ele expressa uma concepção política de educação, uma ideia de sustentabilidade sem mudanças econômicas, políticas e sociais profundas.

Essa competência gira em torno da política e da natureza, na qual, a princípio, diz que a Geopolítica e a Geografia política serão manipuladas na construção do julgamento crítico dos jovens sobre os contextos sociais da cultura, da produção e das transformações. Parece-nos que o objetivo dos formuladores era articular o debate entre a Geografia Política e a Geopolítica dos recursos naturais, assim como a concepção de desenvolvimento. Porém, como já demarcamos, essa competência não ajuda na construção de um pensamento crítico, visto que ela não toca no sistema capitalista de produção.

A produção do documento curricular para o ensino médio de Goiás perde de vista os estudos disciplinares, fazendo uma confusão do que seria um ensino interdisciplinar. Primeiro, porque não deixa claro o que se entende por interdisciplinar para além de misturar as ciências que compõem o campo das Ciências Humanas. Em segundo lugar, se perde o que é nuclear de cada disciplina, e suas categorias e conceitos são comprometidos. Isso pode ser notado quando os formuladores desse currículo afirmam que:

> A contribuição dos diferentes componentes curriculares — Geografia, Sociologia, Filosofia e História — para o estudo da antiguidade e seus modos de organização da vida humana faz com que a história e dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais seja o primeiro objeto de estudo desta área do conhecimento (Goiás, 2021, p. 454).

O questionamento que fazemos é o seguinte: todas essas disciplinas vão trabalhar o mesmo conteúdo? Isso não ficaria repetitivo e enfadonho para os estudantes? Nisso concordamos com Young (2010), quando ele defende que o ensino e o currículo devem ser pensados a partir do disciplinar. Como bem ele demarca, isso não inviabiliza o ensino interdisciplinar, desde que se faça essas articulações a partir daquilo que é nuclear de cada ciência com os conhecimentos de outras ciências para que se possa ter uma compreensão mais ampla de um determinado fenômeno. Isto é, compreendê-lo em um processo.

Além da formação geral básica, os itinerários formativos também tocam a Geografia, sendo o primeiro intitulado *ser jovem*, o qual reflete sobre as circunstâncias da concepção da identidade da juventude contemporânea para que os estudantes potencializem seu senso questionador, propondo soluções para os desafios cotidianos. O contexto em que a Geografia se enquadra será no módulo 3, em que os valores de comunidade e de área são explorados:

> O módulo intermediário 3 busca aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos/as jovens goianos/as e da sua comunidade local, regional, nacional e global, ampliando habilidades relacionadas à convivência e atuação comunitária entre elas: mediar conflitos, promover entendimentos, propor soluções para questões e problemas identificados na sua comunidade (Goiás, 2021, p. 1.006).

O segundo itinerário, nomeado *toda forma de poder,* faz parte do currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o objetivo é ampliar a perspectiva sobre a dinâmica de poder na sociedade. O documento traz como referência para o entendimento de poder o filósofo Michel Foucault:

> poder que outrora sob o Rei aparecera de forma rude e grosseiro, evolui e apresenta-se sofisticado e sutil. Na modernidade, para o mesmo autor, o poder aparece como uma nova modalidade: o biopoder, ou seja, os mecanismos biológicos da vida humana como natalidade, mortalidade e longevidade passam a ser os objetivos políticos do Estado. Controlar tais aspectos da vida humana trata-se da principal estratégia de exercício de poder (Goiás, 2021, p. 1.030).

Assim, o currículo busca que o jovem tenha a competência de interpretar o papel e o poder do Estado em relação à sociedade, seus deveres e direitos. Os conhecimentos geográficos colaboram com o desenvolvimento da consciência espacial, dos meios locais, regionais, nacionais e internacionais, além da compreensão do meio urbano e rural.

Desde a implementação do projeto do novo ensino médio, o desprezo pelas disciplinas de conhecimento das humanidades e da natureza é claro. O objetivo dessa reforma é maquiar os índices educacionais, nos quais a métrica se baseia na formação em Matemática e em Língua Portuguesa dos estudantes e no fluxo de presença e descarta o índice de aprendizado nas demais disciplinas, como História, Física e Geografia. A educação se torna limitada quando a determinação do ensino e aprendizagem se fundamenta em apenas duas disciplinas, excluídas aquelas que desenvolvem o senso crítico dos jovens.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: olhares geográficos

Diante das transformações curriculares propostas pela BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso — etapa Ensino Médio (DRC/MT/EM) é homologado em 2020 e implantado na rede estadual de forma piloto em 2021 e em toda rede estadual em 2022. Ao analisar o documento percebe-se que não apresenta uma concepção de tendência pedagógica clara, pois é formatado em um misto de correntes que buscam compreender o papel da escola, os conteúdos e métodos de ensino em diferentes vieses.

Ao verificar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca que é composta por quatro componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, no entanto, ao longo do documento não apresenta os objetivos e competências dos componentes curriculares de maneira separada, sempre frisando a ideia de uma organização "[...] interdisciplinar e/ou transdisciplinar agrupados e reagrupados, a critério da unidade escolar, em componentes curriculares específicos, itinerários formativos ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar" (Mato Grosso, 2021, p. 209).

No documento, os componentes curriculares são destacados e especificados, e a Geografia é evidenciada como a ciência que pode auxiliar na observação do "pensamento espacial e o raciocínio geográfico na perspectiva da promoção da cidadania e dos direitos sociais" (Mato Grosso, 2021, p. 209). Ademais, o documento ainda reforça que os saberes geográficos podem corroborar com a compreensão das relações da sociedade com a natureza "sempre em perspectiva interdisciplinar" (Ibidem, p. 222).

Ao analisar as competências e habilidades do documento, é possível observar, dentro dos objetos de conhecimento, conceitos e temas específicos de todos os componentes curriculares, inclusive os da Geografia, que são mesclados para atingir os objetivos e metas traçados nessas competências e habilidades. Algumas categorias são definidas ao longo do documento, como tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho. Ao analisar essas categorias, pode-se observar algumas especificidades quanto aos conceitos geográficos. Na primeira categoria destaca-se o conceito de espaço:

> O espaço não deve ser representado somente pelas cartografias, mas, sim, deve ser contemplado pelas dimensões históricas e culturais, estar associado aos diferentes arranjos de diversas naturezas que contemplem o ir e vir de povos e sociedades com seus eventos, disputas, tradições e ou denominações. Assume também o espaço um lugar na distribuição e circulação das mercadorias dos insumos e consumo [...] (Mato Grosso, 2021, p. 221).

Na segunda categoria, território e fronteira, temas geográficos são discutidos com a concepção de

> lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. Fronteira também é uma categoria construída historicamente (Brasil, 2018, p. 564).

Na categoria indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, as concepções de natureza que permeiam os saberes geográficos a partir das características físicas e naturais do espaço ganham destaque, enfocando,

> as diferentes formas de organização do espaço físico territorial presentes no mundo, com suas organizações próprias, culturas e tradições, apontam as formas diversas como esses grupos e povos se relacionam com a natureza, no sentido de protegê-la e preservar, bem como, dos problemas ambientais (Mato Grosso, 2021, p. 225).

Ao analisar as categorias, habilidades e competências, nota-se que no documento há uma diluição das epistemologias e métodos dos componentes curriculares da área, mesclando saberes geográficos, históricos, filosóficos e sociológicos, ao longo das habilidades e competências da área de conhecimento. Assim, não apenas a Geografia é diluída, mas todos os componentes curriculares da área, diluindo as especificidades dos saberes próprios de cada ciência, em temas e conteúdo que são abordados ao longo do ensino médio. Quanto às características regionais da Geografia de Mato Grosso, muito pouco é explorado no documento, deixando de lado saberes inerentes ao território mato-grossense, que possui distintas características territoriais que mereciam destaque nos seus programas e currículos.

O documento curricular do Pará: um paradoxo entre a crítica e os retrocessos da BNCC

Diante dos retrocessos que a BNCC implica para o ensino médio, o documento curricular do estado do Pará é um esforço de fazer uma proposta crítica dentro de uma estrutura curricular com base na legislação limitante, o que, embora minimize esses retrocessos, não os supera.

Em primeiro lugar, destacamos que os elaboradores desse documento curricular fizeram um esforço para apresentar uma leitura crítica de conhecimento. Eles criticam até mesmo a própria reforma do ensino médio, usando sempre aspas quando se referem à palavra novo, demarcando que não o compreendem dessa maneira. Isso corrobora com os estudos de Silva (2018), quando afirma que esse discurso já havia sido vencido na década de 1990.

Quanto à ideia de que a elaboração do documento se pauta em concepções de uma educação crítica, em uma perspectiva emancipadora, os formuladores afirmam que têm como referência o educador Paulo Freire.

> Para a definição da base teórica do 'Novo' Ensino Médio no Pará partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemo-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais que visam fundamentar a concepção de Formação Humana Integral, que se diferencia da 'Formação Integral', prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (Pará, 2022, p. 62).

Tendo em vista que a formulação da legislação da reforma do novo ensino médio se deu de forma autoritária, sem ouvir a sociedade e principalmente os especialistas do tema da educação e negando todos aqueles que pensam uma educação emancipadora e crítica, pode-se afirmar que ter um documento que expressa essas concepções é uma resistência no contexto em que ele foi produzido. Ainda mais demarcando suas concepções com base em Paulo Freire.

Quanto à Geografia, se compararmos com outros documentos curriculares, a exemplo o de Goiás, nota-se que ela apresenta uma resistência no documento curricular do Pará, visto que nele ela recebe um espaço, dentro das Ciências Humanas, para tratar de suas categorias e conceitos. Inclusive aponta quais autores embasam cada tema que será discutido.

Nota-se que isso é uma forma de malabarismo curricular para tentar driblar as limitações impostas pela legislação de reforma do ensino médio, que determina as categorias de área para todas as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso desconfigura as disciplinas, visto que o conhecimento, para lembrar Young (2010), acontece por áreas disciplinares dialogando com a interdisciplinaridade e não como determina essa reforma.

Os formuladores do currículo para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para contemplar essas categorias impostas às disciplinas, fizeram uma articulação com as categorias e conceitos das ciências que compõem essa área do conhecimento apontando o que se espera do professor e dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Na Geografia, categorias mais amplas, como já tratadas no item anterior, impostas pela reforma são desdobradas pelos formuladores nas categorias geográficas de espaço, território, lugar e paisagem. Assim como apresentam outras categorias ou temas que tocam à Geografia, tais como: natureza, fronteira, trabalho e política.

As abordagens que perpassam esses conceitos e categorias geográficas são diversas. Porém, elas apresentam um viés bastante pós-estruturalista quando se trata de território. Portanto, compreendem os territórios como múltiplos e diversos, permeados por relações de poder. Esses autores têm em comum uma base filosófica ancorada em Michel Foucault. Isso evidencia um paradoxo entre a base do documento (crítica) e uma Geografia pós-crítica. Quanto ao conceito de espaço, o autor privilegiado é Milton Santos. Nesse momento, busca-se articular tempo e espaço. Já para o tema fronteira, é Bertha Becker que é tomada como a referência principal para se compreender as ações do Estado, das empresas e das resistências na fronteira amazônica.

O segundo ponto que aqui destacamos é o objetivo expresso pelos formuladores desse currículo no que concerne ao ensino de Geografia para a juventude. O documento demarca inicialmente a importância do pensamento geográfico para que os jovens possam atuar criticamente na sociedade, contudo, em seguida, os formuladores afirmam que o ensino de Geografia tem como norte o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Assim foi afirmado: "[...] entende-se então que é necessária a criação de um documento curricular que considere o ensino de Geografia para o Ensino Médio, cujo enfatize o pensamento espacial e o raciocínio geográfico [...]" (Pará, 2021, p. 322).

O que se infere mediante a análise do texto do documento é que não há um entendimento claro de que esses conceitos e metas para o ensino de Geografia carregam diferenças de concepções e até mesmo de método de ensino. Isso fica subentendido quando os principais autores que discutem esse tema são negligenciados pelos formuladores. Inclusive, nenhum autor ou texto que tem como centralidade o ensino de Geografia é citado nas referências.

Outra contradição é a concepção de uma educação flexível, talvez mais atrelada à ideia de flexibilidade curricular, com uma educação emancipadora com base em Paulo Freire. Igualmente, essa contradição se expressa nas ideias de que o ensino e aprendizagem devem ser pautados em competências e habilidades, o que denota uma educação neoliberal, que forma para desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, pode-se situar, com base em Young (2010), que a formação por meio de competências é um projeto empreendido pelos técnico-instrumentalistas, que na Inglaterra, na década de 1990, já eram dominantes quando se tratava de educação, e que no Brasil pode-se afirmar que eles impregnam todas as políticas educacionais empreendidas pelos governos. Nessa concepção, a educação está a serviço do mercado, da formação de um tipo particular, isto é, uma sociedade neoliberal, na qual o conhecimento por si próprio fica em segundo plano. E são essas concepções que ditam as regras da reforma do novo ensino médio e são elas que estão entremeadas nas ideias que querem ser críticas no documento curricular do Pará.

Essas contradições deixam expostas as disputas em torno do currículo, evidenciando que ele é um território permeado por relações de poder. Em outras palavras, o currículo que aí está poderia ser diferente, visto que há outras possibilidades e agentes que o disputam. Nesse sentido, Sacristán (2013) afirmou que o currículo "[...] não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis" (p. 23). Isso coaduna com aquilo que Silva (2018) afirmou sobre a reforma do ensino médio, que ela não é nova, mas, sim, uma proposta que foi derrotada na década de 1990 e agora retomada após o Golpe de 2016.

REAÇÕES SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES E A GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO[6]

As entidades de classe e instituições ligadas à Educação e à Geografia se posicionaram acerca do novo ensino médio. Isso aconteceu dentro de um contexto de luta e de resistência apontando os desafios e desmandos que essa nova política implicava/implica aos filhos da classe trabalhadora, sinalizando os reais motivos e objetivos daqueles que pensaram e decidiram pela implementação do novo ensino médio.

Diante desse contexto, nos interessa compreender as implicações que essa política educacional impõe a uma significativa parte da população brasileira. Para tal, analisamos os posicionamentos que as instituições e entidades de classe emitiram em seus canais oficiais sobre o ensino médio. O nosso objetivo nessa parte do trabalho foi compreender como as instituições e entidades ligadas à Educação e à Geografia se posicionaram diante dessa reforma e o que elas apontam de gravidade para a formação das juventudes brasileiras.

Na nossa pesquisa, buscamos os posicionamentos das entidades nacionais e aquelas que estão dentro das divisas dos três estados que este estudo teve como foco de análise: Goiás, Mato Grosso e Pará. No total, acessamos sete instituições e entidades e localizamos 18 posicionamentos quanto ao novo ensino médio, sendo dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dois da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), dois do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/Nacional),

sete do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (Sintep/MT/PA/GO), três da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB/Nacional), um da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Goiânia, (AGB/Goiânia) e um da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Cuiabá, (AGB/Cuiabá).

Quadro 1. Instituições/entidades e quantidade de vezes que se posicionaram contra o novo ensino médio, 2024.

Instituição/entidade	Quant.	%
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	2	11,1
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)	2	11,1
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/Nacional)	2	11,1
Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (Sintep/MT/PA/GO)	7	38,8
Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB/Nacional)	3	16,7
Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Goiânia	1	5,6
Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Cuiabá	1	5,6
Total	**18**	**100**

Fonte: ANPEd, ANPEGE, ANDES/Nacional, AGB/Nacional, AGB/Goiânia, AGB/Cuiabá, Sintep/MT/PA/GO.
Elaboração: Leildo Dias Silva com dados produzidos por Nagila Kariny Oliveira Gouveia e Gustavo Ferreira Lázaro (2024).

A metodologia que adotamos para isso foi localizar e assistir às *lives* em canais do *YouTube* que essas instituições e entidades promoveram, assim como acessar os seus *sites* para pesquisar os posicionamentos publicizados. Além disso, analisamos os perfis dessas instituições e entidades nas redes sociais. A partir disso, pudemos categorizar o que esses posicionamentos enfatizam sobre o lugar da Geografia e os riscos que essa reforma impõe às juventudes. Em seguida, a partir dessa categorização, fizemos as análises e interpretações à luz das teorias que embasam esta pesquisa.

Demarcamos que os posicionamentos dessas instituições e entidades guardam semelhanças quanto aos problemas que a reforma implica ao ensino médio. Os principais pontos que elas enfatizam são:
a) *as desigualdades sociais,* que serão acentuadas, especialmente para aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que há um interesse da privatização do ensino, tornando a educação mais precária e restrita. A educação de qualidade será para poucos. Haverá redução do currículo básico, retirando conteúdos essenciais à formação cidadã dos jovens, sobretudo, aqueles ligados às Ciências Humanas;
b) *crítica à redução da carga horária das disciplinas tradicionais*, as quais são de suma importância ao direito do conhecimento, substituindo-as pelos itinerários formativos, os quais apresentam fragilidades sobre o conhecimento produzido pela humanidade e sem diretrizes nem estruturas adequadas à sua implementação. Do mesmo modo, esses itinerários formativos são desinteressantes e não possuem rigor científico e acadêmico quanto à sistematização dos seus conteúdos, os quais, de algum modo, retiram espaços de disciplinas ligadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, em que a Geografia se enquadra;
c) *privatização da educação e avanço das pautas neoliberais sobre a educação*, o que torna a educação mercadoria, em que grandes corporações e empresas lucram com isso, ao mesmo tempo que buscam uma formação técnica (e em certa medida deficiente de teoria) para satisfazer o mercado.

Com a leitura e análise desses posicionamentos, categorizamos no Quadro 2 as principais palavras-chave que essas entidades e instituições enfatizaram ao se posicionar contra o novo ensino médio.

Quadro 2. Palavras-chave nos posicionamentos das entidades e instituições contra o novo ensino médio, 2024.

Palavras-chave	Quant.	%	Comentário
Desigualdade social	36	48	Destaca uma preocupação significativa com o aumento das desigualdades educacionais que a reforma pode promover, especialmente ao criar um abismo maior entre o ensino público e o privado, bem como entre estudantes de diferentes classes sociais.
Privatização	25	33,3	Indica uma crescente influência do setor privado na educação pública, o que pode levar à mercantilização do ensino e à exclusão de estudantes que não podem arcar com os custos associados.
Precarização do trabalho docente	8	10,7	Aponta para condições de trabalho cada vez mais instáveis e desvalorizadas para os professores como consequência das reformas educacionais e das políticas neoliberais a serviço de grandes corporações.
Fragmentação do conhecimento da Geografia	6	8	Reflete uma preocupação com a possível desintegração da Geografia como um campo de conhecimento coeso, o que pode resultar na diluição de seus conceitos e conteúdos em outros itinerários ou disciplinas, levando a uma compreensão superficial do saber geográfico e inviabilizando uma Geografia crítica na formação.
Total	**75**	**100**	**---**

Fonte: ANPEd, ANPEGE, ANDES/Nacional, AGB/Nacional, AGB/Goiânia, AGB/Cuiabá, Sintep/MT/PA/GO.
Elaboração: Leildo Dias Silva com dados produzidos por Nagila Kariny Oliveira Gouveia e Gustavo Ferreira Lázaro, 2024.

Em fragmentos dos posicionamentos dessas instituições e entidades, pode-se destacar que "a precariedade da oferta dos itinerários formativos contribui para a desigualdade no ensino" (ANPEd, 2023), assim como é afirmado que "os itinerários restringem ainda mais a educação básica e contribuem para desigualdades" (ANPEGE, 2021). Isso reafirma que o baixo nível do conteúdo oferecido nos itinerários contribuirá para acentuar a desigualdade entre o ensino privado e o ensino público. Já para a AGB, seção Goiânia, "a Geografia será dissolvida e perdida em outras disciplinas, os conceitos essenciais perderão seu valor" (AGB/Goiânia, 2022), reforçando mais uma vez a desvalorização do entendimento e da importância da Geografia.

Com ênfase à Geografia, a AGB/Nacional assim se pronunciou:

> a reforma do ensino médio foi pautada de forma acelerada e com ausência de diálogo com as entidades acadêmicas e representantes dos trabalhadores em educação, por parte do Governo Federal e do Congresso Nacional. Além de críticas ao processo, a AGB também tem se colocado contrária à concepção de educação (reducionista, tecnicista e hierárquica) carregada por esta MP, aos seus significados políticos (os interesses de grupos privados sobre a educação pública) e buscando denunciar as consequências e os riscos dessa iniciativa para a escola pública e o ensino de geografia e das ciências humanas em geral (AGB/Nacional, 2019).

Esse fragmento expressa de maneira precisa aquilo que é colocado como os principais riscos que a reforma do ensino médio implica às juventudes: uma educação tecnicista, reducionista e hierárquica; apropriação da educação pública por interesses privados e a tentativa de minimizar a Geografia e as Ciências Humanas. Isso expressa bem o projeto de educação que esses grupos que estavam no

poder, via Golpe Parlamentar de 2016, têm para a educação, pois esse modelo implementado dificulta a formação teórica e crítica dos estudantes e centraliza em uma educação técnica e esvaziada de conteúdo e de sentido para a vida desses sujeitos.

Se pensarmos a partir da Geografia, a reforma empreendida pelo Governo Michel Temer dificulta a construção do pensamento teórico da Geografia. Tal pensamento, segundo Cavalcanti (2019), se efetiva a partir da construção que o professor empreende, junto ao estudante, por meio dos conceitos e categorias da Geografia, com o objetivo de alcançar a transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos da Geografia para que os estudantes possam ler a sua realidade de forma crítica e cidadã.

Do mesmo modo, a reforma dificulta que busquemos o núcleo de objetividade dos conteúdos, bem como já nos orientava Libâneo (2006), pois, como já mostramos nas seções anteriores, os conteúdos da Geografia são reduzidos e suas categorias, negligenciadas pela reforma, assim como o tempo de aula também é reduzido. Essa combinação de fatores diminui a possibilidade de os docentes recuperarem o núcleo de objetividade dos conteúdos para dar sentido a eles, articulando os conteúdos com as vivências dos estudantes sem negligenciar o teórico e a epistemologia da nossa ciência geográfica. Isto é, oferecer as categorias e conceitos da Geografia como lentes para interpretar a realidade. Daí concordamos com os posicionamentos das instituições e entidades, aqui analisadas, de que essa reforma vai aprofundar as desigualdades sociais e educacionais das juventudes brasileiras.

Não podemos deixar de demarcar que a reforma do ensino médio também dificulta a formulação do conhecimento no âmbito disciplinar. Pois as bases dessa reforma utilizam e confundem a formulação do conhecimento no âmbito interdisciplinar, como já apontamos nas seções dos documentos curriculares de Goiás e de Mato Grosso. Nisso concordamos com Young (2010), de que a produção do conhecimento deve se dar do disciplinar para o interdisciplinar e até mesmo para o transdisciplinar. Afirmamos isso por compreender a centralidade das categorias e conceitos de uma determinada ciência na construção do conhecimento de maneira significativa, ao mesmo tempo em que essas categorias e conceitos, aqui no caso da Geografia, podem dialogar com as categorias e conceitos de outras ciências, com o intuito de mostrar que o conhecimento não se dá de forma isolada, mas articulado. Contudo, essa articulação não significa ausência de sistema conceitual, como propõe a reforma do ensino médio do Governo Temer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expusemos, podemos considerar que a reforma do novo ensino é interpretada de modos diferentes pelos formuladores de currículos nos três estados que aqui foram analisados. Eles, em função do contexto político e dos atuais governos de Goiás e Mato Grosso, acolheram sem críticas à lei de reforma do novo ensino médio empreendida pelo Governo Temer. Em Goiás, o currículo dilui as disciplinas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, causando dificuldade em compreender o que é geográfico e o que cabe à Geografia. Há, sem dúvida, uma confusão quanto ao conceito de interdisciplinaridade. De modo muito próximo, isso acontece no documento curricular de Mato Grosso, que enfatiza uma formação interdisciplinar, mas sem demarcar o que seria. Compreendemos, nesse caso, que a educação partiria do interdisciplinar para o disciplinar, o que vai no sentido contrário daquilo que defende Young (2010).

No caso do documento curricular do Pará, nota-se que há um esforço de crítica à reforma do ensino médio, em que os formuladores curriculares desse estado dizem que o seu documento se pauta

em concepções críticas e emancipadoras numa perspectiva freiriana. Contudo, observa-se que há algumas contradições entre o que propõe esse documento curricular e a reforma do ensino médio, mostrando que essa última é um limitador ao primeiro.

Diante do que expusemos sobre os posicionamentos das instituições e entidades a respeito do novo ensino médio, fica patente que essa reforma vai aprofundar as desigualdades sociais já existentes, pois ela reduz a carga horária das disciplinas tradicionais, reduz os seus conteúdos e negligencia as categorias e conceitos de disciplinas como a Geografia, abrindo espaço para os itinerários formativos, os quais não têm respaldo nos conhecimentos científicos/acadêmicos nem na realidade dos estudantes. Esvaziando, dessa maneira, o sentido da escola para as juventudes. Ao mesmo tempo, há interesses de grupos empresariais em lucrar com a educação pública, os quais, além de vender seus produtos, prometem uma educação para o mercado de trabalho. Isto é, uma educação tecnicista e de baixa qualidade.

NOTAS

5 Segundo dados do Ministério da Educação e do censo escolar de 2023, o ensino médio é a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente (Brasil, 2024).
6 Os dados produzidos nesta seção vieram do subgrupo 3 do projeto *a reforma do ensino médio e os desafios da Geografia escolar* sob a coordenação de Vanilton Camilo de Souza e de Nagila Kariny Oliveira Gouveia e com a participação ativa do bolsista do ensino médio Gustavo Ferreira Lázaro.

REFERÊNCIAS

AGB-GOIÂNIA. I Encontro Nacional de Geografia do Trabalho, 5/11/2022. Publicado em 5 de outubro de 2023. **Anais[...]** Disponível em: https://youtu.be/RYz2P-suZxo?si=wZPU_JH5lwvu-E81. Acesso em: 4 de out. de 2024.

AGB-NACIONAL. **Nota sobre a Reforma do Ensino Médio**. Setembro de 2019. Disponível em: https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/NOTA-AGB-Reforma-do-EM.pdf. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPED. **ANPEd entrega ao MEC relatório final e seminários;** entidade recomenda revogação do NEM. Em 30 de junho de 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPED. **Pesquisadoras da ANPEd analisam problemas do Novo Ensino Médio e se posicionam a favor da revogação**. Em 16 de março de 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/pesquisadoras-da-anped-analisam-problemas-do-novo-ensino-medio-e-se-posicionam-favor-da. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPEGE. **O INEP, o ENEM e a quem serve a educação no Brasil**. Em 9 de setembro de 2021. Disponível em: https://anpege.ggf.br/documento.php?id=67. Acesso em: 4 de out. de 2024.

ANPEGE. **Pela revogação da reforma do ensino médio** (Lei 13.415/2017). Em 9 de setembro de 2021. Disponível em: https://anpege.ggf.br/documento.php?id=72. Acesso em: 4 de out. de 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei de nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, fev. 2017.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens Escolares e Suas Geografias: Práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **A Cidade e seus Jovens.** Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p. 13-30.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O Olhar Geográfico em Formação: Jovens estudantes de Geografia e desafios contemporâneos. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Os Jovens e suas Espacialidades.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 143-160.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Documento curricular de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso** – Etapa Ensino Médio. 2ª versão. Cuiabá, 2021.

OLIVEIRA, Vitor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Pensar as Juventudes Contemporâneas e Pensar o Currículo e o Ensino de Geografia. **Para Onde?,** Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 125-134, 2018.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará** – Etapa Ensino Médio: v. II. Belém: SEDUC-PA, 2021. 522p.

SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 8. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto editora, 2010.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4194

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REGIÃO PAN-AMAZÔNICA CONTEMPORÂNEA: REALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

THE IMPORTANCE OF GEOGRAPHY EDUCATION IN THE CONTEMPORARY PAN-AMAZONIAN REGION: REALITIES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA REGIÓN PANAMAZÓNICA CONTEMPORÁNEA: REALIDADES, DESAFIOS Y PERSPECTIVAS

Hamilton Abdon Ayres Elage[1]
0009-0008-4886-7478
professorgeoeducacao@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: https://lattes.cnpq.br/5704169302589232. ORCID: http://orcid.org/0009-0008-4886-7478. E-mail: professorgeoeducacao@gmail.com.

Agradecimentos: Ao Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva pela leitura, críticas e orientações na construção do presente texto.

Artigo recebido em setembro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Este artigo aborda a importância do ensino de Geografia no mundo contemporâneo, com foco na região Pan-Amazônica, de modo que analisa realidades, desafios e perspectivas. Utiliza-se como base os pensamentos de Milton Santos, David Harvey, Paulo Freire e Bell Hooks, em que a discussão destaca como a Geografia pode ser uma ferramenta crítica para entender processos globais e locais, com vista a capacitar cidadãos a enfrentar questões socioambientais. São explorados os desafios específicos do ensino de Geografia na Pan-Amazônia, como a desigualdade socioeconômica e a degradação ambiental, e propostas pedagógicas que possam promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável. O artigo sugere que o ensino geográfico deve ser transformador, de maneira a possibilitar ações locais e globais conscientes.

Palavras-chave: Geografia. Pan-Amazônica. Socioambiental. Pedagógico.

ABSTRACT: This article addresses the importance of teaching geography in the contemporary world, focusing on the Pan-Amazon region, analyzing realities, challenges, and perspectives. It uses the thoughts of Milton Santos, David Harvey, Paulo Freire, and Bell Hooks as a basis, and the discussion highlights how geography can be a critical tool for understanding global and local processes, with a view to empowering citizens to address socio-environmental issues. The specific challenges of teaching geography in the Pan-Amazon region, such as socioeconomic inequality and environmental degradation, are explored, as well as pedagogical proposals that can promote social justice and sustainable development. The article suggests that geography teaching should be transformative, in order to enable conscious local and global actions.

Keywords: Geography. Pan-Amazon. Socio-environmental. Pedagogical.

RESUMEN: Este artículo aborda la importancia de la enseñanza de la Geografía en el mundo contemporáneo, con un enfoque en la región Panamazónica, analizando realidades, desafíos y perspectivas. Basado en los pensamientos de Milton Santos, David Harvey, Paulo Freire y Bell Hooks, la discusión destaca cómo la Geografía puede ser una herramienta crítica para comprender los procesos globales y locales, capacitando a los ciudadanos para enfrentar problemas socioambientales. Se exploran los desafíos específicos de la enseñanza de la Geografía en la Panamazonia, como la desigualdad social y la degradación ambiental, y se proponen enfoques pedagógicos que promuevan la justicia social y el desarrollo sostenible. El artículo sugiere que la enseñanza geográfica debe ser transformadora, posibilitando acciones locales y globales conscientes.

Palabras clave: Geografía; Panamazónica; Socioambiental; Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto atual do mundo, a Geografia desempenha um papel fundamental na compreensão dos variados processos que influenciam o espaço, as relações sociais e as mudanças ambientais. Em um cenário marcado pela rápida globalização, desastres ambientais e profundas desigualdades sociais, a Geografia se destaca como uma ferramenta indispensável para a formação de pessoas críticas e conscientes da realidade em que vivem.

Por meio da análise geográfica, é possível desenvolver habilidades para compreender as interações estabelecidas entre os seres humanos com o meio ambiente, bem como perceber como as atividades econômicas, políticas e culturais se conectam, modulam e produzem transformações no espaço.

Neste contexto, a área da Pan-Amazônia destaca-se como um local rico em possibilidades de pesquisa, tanto devido às suas características únicas em relação à diversidade de vida e recursos naturais, quanto pelos desafios sociais e ambientais que enfrenta. A Amazônia é reconhecida como uma das maiores reservas naturais do mundo, porém também é um cenário de confrontos por territórios, degradação do meio ambiente e embates entre comunidades locais e interesses econômicos internacionais. Logo, é fundamental compreender a proeminência do ensino de Geografia nesta região, assim como é imprescindível estimular um desenvolvimento mais sustentável ambientalmente e sociedade responsável.

Portanto, ao analisar a Pan-Amazônia, é crucial considerar essas relações de poder e como elas moldam a organização do espaço geográfico. O ensino de Geografia, nesse contexto, deve ser uma ferramenta para promover a justiça espacial e a sustentabilidade, bem como capacitar as comunidades locais a defender seus direitos e a preservarem seus recursos naturais.

Neste sentido, sabe-se que na organização do espaço geográfico existem relações de poder, as quais se manifestam de diferentes maneiras e estabelecem-se como estruturas de apropriação desse mesmo espaço, inclusive no que se refere na compreensão de mundo.

O espaço como inerente ao ser humano, pode ser contextualizado com foco nessa compreensão de mundo, a qual se circunscreve no campo da educação. A esse respeito, Paulo Freire (1967) evidencia a relevância e robustez da educação crítica e libertadora para a formação de cidadãos atuantes e conscientes de sua realidade, o que implica ainda nas relações que estabelece com o espaço, capaz de pensá-lo e transformá-lo.

Já Bell Hooks (2017) traz a discussão sobre a interseccionalidade, mostra como as questões de gênero, raça e classe social estão intrinsecamente ligadas à construção do espaço geográfico. Portanto, é fundamental compreender e valorizar o ensino de Geografia como uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos críticos, engajados e capazes de promover transformações da realidade em que estão inseridos.

A pedagogia crítica de Paulo Freire oferece um novo caminho para o ensino de Geografia, que vai além da simples transferência de conhecimento, visto que oportuniza prática de resistência e busca por justiça social. Assim, o autor propõe uma educação libertadora, na qual os estudantes são estimulados a participar ativamente na construção de sua própria realidade.

Com a contribuição de Bell Hooks (2017), a discussão é ampliada, visto que proporciona uma visão interseccional que destaca a importância de dar voz às comunidades marginalizadas e oprimidas. Isso favorece uma abordagem geográfica que se torna

Frente a essas abordagens, este trabalho está dividido em quatro partes principais. No primeiro, exploramos a importância da Geografia como uma disciplina fundamental para a compreensão dos processos globais e locais, e como esse conhecimento pode capacitar os indivíduos a atuar em suas comunidades.

A segunda parte analisa os obstáculos enfrentados no ensino da Geografia na região da Pan-Amazônia, e leva em conta as limitações estruturais e sociais presentes. A terceira parte se concentra nas visões críticas para o ensino de Geografia, em que se ressalta o potencial transformador dessa disciplina na promoção de uma consciência ambiental e cidadã. Por fim, o trabalho conclui com uma reflexão sobre as possíveis direções para o futuro do ensino de Geografia na Pan-Amazônia ao indicar práticas educacionais que possam enfrentar os desafios contemporâneos.

A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Na sociedade atual, a Geografia desempenha um papel essencial na compreensão dos processos que influenciam as comunidades, os territórios e as relações entre eles. Esta disciplina vai muito além de simplesmente descrever cenários ou estudar limites; é uma área de estudo crítico que busca analisar como as interações sociais, econômicas e políticas impactam e modificam o espaço.

Conforme mencionado por Santos (2000), a globalização é uma narrativa construída por vencedores e vivenciada por perdedores, o que evidencia como as forças globais criam desigualdades espaciais, ou seja, beneficiam uns e excluem outros. Portanto, o ensino de Geografia é essencial para capacitar os indivíduos a compreender essas disparidades e intervir sobre elas.

O espaço e a globalização: a contribuição de Milton Santos

Milton Santos, um dos mais destacados geógrafos do Brasil, trouxe uma importante contribuição ao analisar a globalização como um fenômeno que fragmenta o espaço, mas ao mesmo tempo padroniza práticas e discursos. Ele destaca que "a globalização se baseia na deterioração do tecido social" (Santos, 2000, p.25), o que significa que, embora os processos econômicos globais conectem diferentes áreas, tais conexões não beneficiam a todos de maneira equitativa. Este autor acredita que o espaço é uma construção social, e a Geografia tem a responsabilidade de mostrar as contradições desse processo.

Na região Pan-Amazônica, isso é evidente: enquanto grandes empresas obtêm lucros com a exploração de recursos, as comunidades locais sofrem com a degradação ambiental e a exclusão social. Analisemos as ponderações de Milton Santos (2000, p.39) sobre a atual situação da globalização:

> A globalização atual se apresenta como a fase superior da internacionalização do capital, e sua principal arma é a informação. A informação, sendo ao mesmo tempo mercadoria e propaganda de mercadorias, se transforma em um instrumento de poder. A informatização permite, em primeiro lugar, que a produção se faça em qualquer parte do mundo, integrando, assim, territórios muito distantes. Essa mundialização da produção cria uma concorrência entre os lugares e intensifica a fragmentação do trabalho e a dispersão do poder decisório. A globalização atual é, assim, caracterizada pela emergência de uma nova economia internacionalizada e pela fragilização das estruturas estatais, que perdem, em grande medida, o controle sobre o próprio território e sobre a economia que nele se realiza (Santos, 2000, p. 39).

A citação em questão ressalta a utilização da informação pela globalização como instrumento de dominância e divisão, destaca a diminuição da influência dos Estados e o aumento da competição no cenário mundial, de modo que resulta em um sistema que aprofunda as disparidades sociais.

Em conformidade com Santos (2000), o objetivo da Geografia é mostrar o que geralmente passa despercebido, ou seja, revelar as inconsistências do sistema global. O ensino de Geografia, portanto, deve ser crítico, de modo a permitir que os alunos compreendam como as mudanças globais impactam em suas comunidades locais.

No contexto da Pan-Amazônia, isso envolve abordar a exploração dos recursos naturais, o crescimento desordenado do território e a fragilidade das comunidades indígenas e ribeirinhas. Ao analisar esses aspectos, os estudantes não só se familiarizam com a realidade ao seu redor, mas também são encorajados a questioná-la e buscar soluções.

O Capitalismo e a produção do espaço: as ideias de David Harvey

David Harvey, um dos principais pensadores marxistas contemporâneos, ajuda a esclarecer como o capitalismo influencia o meio geográfico. De acordo com o autor, o espaço é ativo, fluido e sempre em transformação devido às forças do capital. Assim, defende que "o capitalismo precisa construir seu próprio espaço" (Harvey, 1992, p. 101), o que indica que as estratégias econômicas não apenas ocupam o espaço, mas também o transformam para atender suas demandas.

Na região Pan-Amazônica, isso se evidencia pela influência do agronegócio, mineração e exploração de madeira, que reorganizam o espaço de acordo com os interesses econômicos globais.

O ensino da disciplina de Geografia, baseado nos conceitos de Harvey, proporciona aos alunos a oportunidade de entender como o espaço é constituído pelas influências do poder econômico e político. De acordo com o autor, "a formação do espaço resulta também em desigualdades" (Harvey, 1992, p. 95), o que indica que a utilização do território é definida por relações desproporcionais de poder. Na região amazônica, essa disparidade na produção é claramente visível no uso intenso dos recursos naturais por grandes corporações, o que muitas vezes traz enormes transtornos com prejuízos para as comunidades locais que dependem do meio ambiente para sobreviver.

A Geografia e a educação libertadora: a perspectiva de Paulo Freire

A visão pedagógica inovadora de Paulo Freire permite acarretar novas possibilidades ao e no ensino de Geografia. O autor enfatiza que "a educação não altera o mundo. A educação modifica as pessoas. As pessoas mudam o mundo" (Freire,1967, p.79), ressalta ainda a importância da educação no desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes.

Dentro do contexto geográfico, essa abordagem emancipatória possibilita aos alunos enxergarem o espaço não somente como um elemento natural, mas sim como um produto histórico e social. Desse modo, a Geografia é uma ferramenta para que os estudantes identifiquem as injustiças e desigualdades presentes em seus territórios e ajam para transformá-los.

Para Freire (1974), a educação deve iniciar a partir da vivência real dos estudantes, por meio do reconhecimento e valorização de suas experiências e saberes anteriores. Na Pan-Amazônia, isso implica em incluir no ensino de Geografia as histórias e vivências das comunidades locais, como os povos indígenas, ribeirinhos e populações tradicionais, que detêm um vasto conhecimento sobre o território em que vivem.

Essa abordagem de diálogo e reflexão possibilita que o ensino de Geografia se torne um meio de libertação, no qual os estudantes se coloquem como protagonistas na busca por justiça social e ambiental. Assim, a Geografia se apresenta como uma ferramenta de emancipação, como afirmou Freire (1974, p.45) ao afirmar que "A opressão ocorre no espaço, mas é através dele que também podemos resistir".

Geografia, resistência e justiça social: a visão de Bell Hooks

Em conformidade com Bell Hooks, em seu livro "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", ela amplia o debate ao enfatizar a relevância de permitir que as populações marginalizadas tenham voz no ambiente educativo. A autora destaca que "a educação como forma de liberdade é o local onde a resistência é encontrada" (Hooks, 2017, p. 207). No âmbito do ensino de

Geografia, essa resistência surge quando as vivências das comunidades excluídas são integradas nas conversas sobre o espaço geográfico, o meio ambiente e o território.

Na região da Pan-Amazônia, as populações indígenas e tradicionais ao lado de suas trajetórias têm sido excluídas das decisões que impactam diretamente suas terras. A abordagem educacional da disciplina de Geografia, baseada nas reflexões de Bell Hooks, precisa não apenas dar voz a essas comunidades, mas também permitir que elas influenciem o processo de ensino e aprendizagem. Destarte, "a educação é uma prática política e o conhecimento é uma arma para libertação" (Hooks, 2019, p. 47), o que indica a importância de capacitar os estudantes geográficos para questionar as hierarquias de poder que prejudicam esses grupos e para defender seus direitos.

DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REGIÃO PAN-AMAZÔNICA

A Amazônia possui uma complexidade ímpar no cenário mundial, tanto em aspectos ambientais quanto sociais. O ensino de Geografia nessa área enfrenta desafios que vão além das questões tradicionais, o que envolve a necessidade de lidar com a diversidade cultural, a vulnerabilidade socioambiental e os impactos das políticas públicas e econômicas na região.

Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem crítica e interdisciplinar, que possibilite aos alunos compreender as interações entre os fatores locais e globais que influenciam a região. Conforme destacou Santos (2000 p. 39) "o território é uma expressão da vida em sociedade, refletindo as forças econômicas, sociais e políticas de cada momento histórico".

A fragilidade das infraestruturas educacionais

Um dos principais obstáculos enfrentados pelo ensino de Geografia na região da Pan-Amazônia é a carência das estruturas educacionais. Nessa área, muitas vezes remota e de difícil alcance, as escolas funcionam com recursos limitados, falta de material didático apropriado e profissionais mal pagos e com pouca qualificação específica.

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2022), muitas escolas localizadas em regiões rurais da Amazônia ainda não contam com acesso satisfatório à internet, o que restringe a utilização de recursos tecnológicos voltados ao processo de ensino e aprendizagem.

Adicionalmente, a distância geográfica entre as escolas e as comunidades dispersas dificulta o acesso regular à educação. Em diversos locais, os alunos precisam se deslocar longas distâncias de barco ou a pé para comparecer às aulas. Esse cenário intensifica as disparidades educacionais, uma vez que as escolas situadas em regiões mais centrais contam com melhores recursos de ensino.

Diante desse contexto, o ensino de Geografia se depara com o desafio de adaptar-se às limitações materiais e territoriais, sem perder de vista a importância de proporcionar uma educação de excelência, o que algum modo vai na contramão do que afirma Freire (1974, p. 22): "educar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção ou construção".

Entretanto, para que essas oportunidades sejam viabilizadas, é imprescindível que as escolas possuam condições mínimas de funcionamento. A ausência de estrutura apropriada compromete não apenas a aprendizagem da Geografia, mas também a formação completa dos estudantes, o que impede o desenvolvimento de uma visão crítica de seu entorno e das questões globais que impactam suas vidas.

O ensino de Geografia, portanto, deve ser adaptado à situação local, para tanto, são necessários empregos de métodos que superem as restrições materiais e despertem o interesse dos alunos pela realidade ao seu redor.

A desvalorização do conhecimento local e a desconexão com a realidade regional

Um dos desafios importantes no ensino da Geografia na região da Pan-Amazônia é a subestimação do conhecimento local, muitas vezes considerado como "não científico" ou secundário em comparação com as epistemologias dominantes do Ocidente.

A região da Pan-Amazônia é habitada por uma grande diversidade de povos indígenas e comunidades tradicionais, que possuem um conhecimento profundo sobre o território e suas dinâmicas naturais. No entanto, o sistema educacional muitas vezes não valoriza esses conhecimentos e dá preferência a uma visão eurocêntrica da Geografia, que não se relaciona com a realidade cotidiana dos alunos.

Paulo Freire (1974) questiona essa falta de conexão entre a escola e a vivência dos estudantes, o autor defende que a educação precisa estar baseada na realidade concreta dos educandos; ressalta ainda que "não existe um conhecimento superior ou inferior, mas sim conhecimentos distintos" (Freire, 1974, p. 32).

Essa abordagem é essencial para o ensino de Geografia na região da Pan-Amazônia, onde o saber local sobre agricultura, conservação da água e diversidade biológica pode agregar valor ao conteúdo geográfico. Portanto, o desafio consiste em incorporar esses conhecimentos no ensino formal, de modo a promover uma educação mais contextualizada com a realidade regional e que valorize as tradições e culturas das comunidades amazônicas.

Em sua obra "Por uma Outra Globalização", Milton Santos (2000) destaca a relevância de levar em consideração as particularidades locais no âmbito da Geografia. Para o autor, os espaços geográficos não são apenas cenários de ações globais, mas também protagonistas na construção de suas próprias narrativas.

Na região da Pan-Amazônia, o território não se resume apenas a uma zona de atividades econômicas, mas se apresenta como *lócus* de vivência e resistência para diversas comunidades. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve acompanhar essa diversidade de significados e realidades, de maneira a possibilitar aos estudantes uma compreensão do território não apenas como um objeto de estudo, mas como parte integrante de suas identidades e vivências.

A pressão econômica e a degradação ambiental

A região da Pan-Amazônia enfrenta significativos conflitos socioambientais devido à busca incessante por lucro em seus recursos naturais. A extração de madeira, a atividade mineradora e a expansão da agricultura representam apenas alguns dos elementos que têm contribuído para a destruição do meio ambiente e o abandono das populações nativas. O ensino da disciplina de Geografia em um contexto como esse requer uma abordagem crítica, que analise de maneira profunda as consequências dessas práticas para o ecossistema e para as comunidades locais que dependem diretamente dele para sobreviver.

David Harvey (1992) defende que o capitalismo global rearranja o espaço de acordo com suas necessidades, o que muitas vezes prejudica as populações mais frágeis. Para o autor (1992, p. 101)

"O espaço geográfico é utilizado pelo capital como uma ferramenta para beneficiar seus interesses, muitas vezes desconsiderando as necessidades humanas e ambientais".

Na região da Pan-Amazônia, essa dinâmica é facilmente observada. A devastação das florestas abre espaço para pastagens e extração de ouro, por exemplo, as quais trazem sérios danos ao meio ambiente e ameaçam a sobrevivência dos povos indígenas e ribeirinhos. O ensino de Geografia, ao tratar desses temas, precisa fornecer aos estudantes uma compreensão das causas profundas desses desafios e capacitá-los a buscar soluções que favoreçam o desenvolvimento sustentável.

Conforme Bell Hooks (2019, p. 207), a educação precisa ser vista como uma prática libertadora, isto é, permitir aos alunos resistirem às forças opressoras que impactam suas vidas. A autora defende que a educação é uma ferramenta vital para alcançar a liberdade, e o conhecimento é essencial para confrontar as estruturas de poder dominantes.

No contexto da Geografia, isso implica não apenas abordar as consequências da exploração econômica, mas também desenvolver uma postura crítica nos estudantes, de modo a capacitá-los para defender ativamente seus territórios e lutar por justiça ambiental. O objetivo é, portanto, transformar o ensino de Geografia em um ambiente de resistência e reflexão crítica.

A necessidade de reformular o currículo e promover uma educação intercultural

Frente a estes desafios, torna-se necessário reformular o programa de estudos de Geografia de modo que esteja alinhado com as particularidades da Pan-Amazônia. É essencial abordar no currículo assuntos como a proteção do meio ambiente, os conflitos de território e os direitos das comunidades tradicionais, a fim de que os alunos possam compreender tais questões e intervir de maneira efetiva. A abordagem intercultural desempenha um papel fundamental nesse processo, pois possibilita que o ensino de Geografia se torne mais inclusivo e reflita as diversas realidades presentes na região.

De acordo com Freire (1974, p. 32), a proposta educacional deve ser pautada na resolução de problemas e diálogo, sendo primordial a construção do currículo de modo colaborativo com os estudantes, mediante consideração de suas vivências e demandas. Na região da Pan-Amazônia, torna-se fundamental reconhecer e incorporar os conhecimentos locais e a sabedoria das populações tradicionais e povos indígenas na prática educativa. Com isso, a aprendizagem é enriquecida e as identidades culturais dos alunos são valorizadas, de modo que permite que se sintam representados em suas histórias e tradições no contexto escolar.

Para Milton Santos (2002), a Geografia necessita ter um domínio de saberes que consiga abarcar variadas escalas de análise, desde o nível local até o mundial. Esse aspecto torna-se ainda mais vital na região da Pan-Amazônia, cujos fenômenos globais (como, por exemplo, as mudanças provocadas pelas crises climáticas e a busca por recursos naturais) exercem influência direta sobre a comunidade local. Portanto, o ensino de Geografia precisa estabelecer conexões entre essas diferentes escalas, com vista a auxiliar os estudantes a compreender de que modo suas vivências locais estão relacionadas com os processos globais.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O FUTURO

O ensino da disciplina de Geografia, principalmente na área da Pan-Amazônia, possui grande importância na construção de indivíduos que sejam capazes de analisar de maneira consciente e crítica sobre as questões relacionadas ao meio ambiente, à cultura e à economia presentes nesse território. Mesmo diante dos desafios mencionados anteriormente, as perspectivas para o ensino de Geografia como uma ferramenta educacional são bastante promissoras, visto que ela pode ser uma via para a libertação e mudança social.

Ao adotar abordagens críticas e contextualizadas, o ensino de Geografia tem o potencial de fortalecer a identidade local, fomentar a sustentabilidade e capacitar os alunos para defender os direitos de suas comunidades em âmbitos locais e regionais, como se observa no Quadro 1:

Quadro 1. Desafios e perspectivas futuras no Ensino de Geografia.

Desafio	Descrição	Dados Relevantes	Perspectiva Futura	Referências
Degradação Ambiental	Impacto das atividades humanas no meio ambiente	Taxa de desmatamento: 9.000 km² por ano (INPE, 2023)	Foco em sustentabilidade e preservação	INPE, 2023
Marginalização dos Saberes Locais	Falta de inclusão dos conhecimentos tradicionais	Percentual de currículos que incluem saberes locais: 30%	Maior integração de saberes locais	MEC, 2023
Desigualdades Socioeconômicas	Diferenças no acesso a recursos educacionais	Taxa de analfabetismo: 15% em áreas rurais (IBGE, 2023)	Programas de apoio e recursos	IBGE, 2023
Conflitos Territoriais	Disputas sobre terras e recursos	Número de conflitos registrados: 50 por ano (CIMI, 2023)	Educação sobre direitos territoriais	CIMI, 2023

Fonte: Organizado pelo autor. Elage (2024)

A Geografia como ferramenta de resistência e transformação

Uma das questões fundamentais destacadas por Paulo Freire (1974) é a concepção de que a educação possui um caráter político e, portanto, deve ser direcionada sempre para a mudança social. Essa perspectiva se torna especialmente pertinente no ensino de Geografia, pois a matéria proporciona aos alunos uma visão abrangente e integrada do espaço geográfico, das relações de poder e das disparidades que impactam suas realidades regionais.

De acordo com Freire, o saber deve ser encarado como uma interpretação do mundo, e no contexto da Pan-Amazônia, essa interpretação envolve a compreensão das influências externas sobre o território e das estratégias de resistência que as comunidades locais podem adotar.

No livro Pedagogia, Freire (1967) defende que a educação deve ter como ponto de partida a vivência real dos alunos, o que os torna sujeitos ativos na construção do saber. Essa abordagem pode ser adotada no ensino de Geografia na região da Pan-Amazônia, onde a valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas e ribeirinhas pode resultar em um ensino geográfico não apenas teórico, mas também profundamente enraizado na prática cotidiana. Freire (1974, p. 45) destaca que: "Se eu me mantiver distante da vivência do educando na prática educativa, não estarei

promovendo educação, mas sim um mero adestramento". Assim, o ensino de Geografia deve integrar as realidades locais, de modo a estabelecer um diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular.

O espaço como objeto de luta e contestação

Em sua análise, Milton Santos (2000) apresenta uma abordagem essencial para compreender a influência do espaço na formação das disputas sociais. O autor argumenta que o espaço não é apenas um ambiente neutro, mas sim um resultado das interações sociais e, portanto, permeado por relações de poder. Neste sentido, "o espaço é a acumulação desigual de tempos" (Santos, 2000, p. 51), o que indica que o território reflete as diversas maneiras pelas quais as sociedades controlam e organizam seus recursos, o que resulta em processos de inclusão e exclusão.

Na região da Pan-Amazônia, a instrução de Geografia pode proporcionar aos alunos a compreensão de como o espaço é utilizado e disputado por diferentes forças sociais e econômicas. A exploração dos recursos naturais e a expansão do agronegócio são exemplos evidentes de como o território é influenciado pelas práticas capitalistas.

Ao abordar a Geografia de maneira crítica, os professores podem expor essas dinâmicas aos estudantes, com isso capacita-os a questionar a degradação ambiental e a exclusão das populações locais. Santos (2000) defende que a Geografia tem o papel de ser uma ciência comprometida em apontar as desigualdades, e no cenário amazônico, isso implica em educar os alunos para resistir aos modos de exploração que são impostas sobre o território.

No livro O Enigma do Capital, David Harvey (2011) aborda a relação entre o capitalismo e o espaço, destaca que o capital possui uma constante busca por se expandir geograficamente. Para o autor, o espaço geográfico não é apenas uma plataforma inerte onde o capital atua, mas sim um cenário que é continuamente modificado pelo próprio processo de acumulação. Ainda adverte que a urbanização, a privatização e a alteração dos recursos comuns são manifestações do capital em seu intento de descobrir novas áreas para crescer (Harvey, 2011). Assim, o ensino da Geografia se constitui um instrumento revelador de como o capital remodela o território e quais são os impactos sociais e ambientais resultantes desse processo.

Na região da Pan-Amazônia, a utilização de áreas para agricultura, mineração e bovinocultura ilustram o conceito de "voracidade territorial" do capitalismo, conforme afirmado por Harvey (1992). Nesse sentido, é fundamental que o ensino de Geografia capacite os estudantes a compreender essa realidade e ofereça ferramentas para que possam proteger suas comunidades contra a expansão exploratória do sistema econômico vigente. O desafio e objetivo aqui consistem em transformar a educação em um instrumento de resistência, mediante a utilização da Geografia como uma ferramenta para formar indivíduos aptos a defender a justiça social e ambiental.

A valorização do conhecimento local: Geografia e saberes tradicionais

Um elemento essencial para promover um ensino de Geografia mais abrangente e inovador é o reconhecimento da importância dos conhecimentos locais e tradicionais, conforme defendido por Paulo Freire. Na região da Pan-Amazônia, as populações indígenas e as comunidades ribeirinhas possuem um profundo e ancestral entendimento sobre a gestão dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente.

No entanto, de acordo com Bell Hooks (2017), a educação convencional tende a menosprezar esses saberes, relega-os a uma posição inferior em relação ao conhecimento científico ocidental.

Hooks defende que a educação, como uma prática de liberdade, necessita de uma análise crítica das estruturas de poder que resultam na exclusão das vozes dos grupos marginalizados. Nesse sentido, no ensino da disciplina de Geografia, é essencial a inclusão do conhecimento tradicional das comunidades locais e povos originários no currículo, bem como reconhecer sua importância equiparada ao conhecimento científico. A autora propõe que a educação deve ser um ambiente no qual todos os envolvidos se enxerguem como colaboradores na construção do saber, e na região da Pan-Amazônia, isso significa promover uma educação intercultural que valorize a vivência dos povos locais.

A análise de Milton Santos (2000) reforça também essa perspectiva, em que se destaca a importância de a Geografia reconhecer a diversidade do espaço. Para ele, o território é vivenciado distintamente em cada grupo social, sendo essencial que o ensino geográfico reflita essas múltiplas experiências. Na região da Pan-Amazônia, por exemplo, a valorização do conhecimento dos povos indígenas sobre a utilização sustentável da floresta pode enriquecer os debates sobre desenvolvimento e sustentabilidade.

Por fim, neste item, Freire (1974, p. 23) declara, "a educação não é imparcial; ela serve sempre a uma determinada visão de mundo". Assim, a integração dos saberes locais na educação geográfica pode tornar o ensino uma ferramenta para a preservação da diversidade cultural e a resistência frente às influências externas.

A educação como caminho para a justiça e sustentabilidade ambientais

O ensino da disciplina de Geografia desempenha um papel decisivo na promoção de ações que possibilitam o realizar da justiça e da sustentabilidade ambientais. A região da Pan-Amazônia, conhecida por sua rica biodiversidade, enfrenta sérios desafios relacionados à degradação do meio ambiente, com problemas como desmatamento, exploração de recursos minerais e poluição dos rios que impactam diretamente as comunidades locais. Por meio do ensino de Geografia, é possível conscientizar os estudantes sobre a pertinência da preservação/conservação ambiental e prepará-los para defender seus próprios territórios.

Em seu livro Justice, Nature and the Geography of Difference, David Harvey (1992), aborda a interligação entre questões ambientais e desigualdades sociais. Para o autor, a luta por justiça social e justiça ambiental são indissociáveis, uma vez que os impactos ambientais são distribuídos de maneira desigual, isto é, prejudica sobretudo as camadas menos favorecidas economicamente e vulneráveis da sociedade. Isso fica evidente na região da Pan-Amazônia, onde as comunidades indígenas e ribeirinhas são frequentemente as mais afetadas pelos danos ambientais causados pela exploração mineral e pela supressão da vegetação nativa.

A educação geográfica tem o papel de sensibilizar para a importância de um crescimento sustentável, o qual deve levar em conta não só os aspectos financeiros, mas também os direitos das comunidades locais e a proteção do meio ambiente. De acordo com Milton Santos (2000) é fundamental que a sustentabilidade seja um objetivo compartilhado e englobe toda a sociedade. Na região da Pan-Amazônia, isso implica em educar estudantes que entendam as conexões entre o ambiente e o bem-estar humano, de modo a prepará-los para defender uma Amazônia sustentável e equitativa.

Geografia e educação crítica: um futuro transformador

Por fim, as perspectivas para o ensino de Geografia na região amazônica estão intimamente ligadas à implementação de uma educação crítica, conforme defendida por Paulo Freire. A disciplina geográfica, ao expor as contradições do espaço e as hierarquias de poder que o influenciam, pode ser uma ferramenta eficaz para as transformações sociais e ambientais, com respeito à vida e suas inter-relações. A abordagem crítica da educação geográfica deve encorajar os estudantes a questionarem as estruturas de poder, a resistir à exploração dos recursos naturais e a defender ativamente seus territórios e culturas.

De acordo com Freire (1974), a educação autêntica não consiste em impor dogmas, mas sim em estimular a busca pelo saber. Por isso, o ensino da disciplina de Geografia deve ser um espaço de interação, no qual os alunos sejam encorajados a analisar criticamente suas realidades e a buscar respostas coletivas para os velhos e novos desafios. O que se prospecta é um ensino de Geografia que não apenas transmita dados, mas que converta os estudantes em agentes de transformação, aptos a edificar um amanhã mais equitativo e sustentável para a região da Pan-Amazônia.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÕES PARA A PAN-AMAZÔNIA

O ensino de Geografia na região Pan-Amazônica requer a utilização de metodologias que se encaixem nas peculiaridades locais, valorizem o saber regional e incentivem uma educação crítica e transformadora. A Geografia, como disciplina que analisa as relações entre o espaço geográfico e a sociedade, proporciona um campo propício para a aplicação de práticas pedagógicas criativas e contextualizadas.

Neste contexto, são apresentadas abordagens que podem ser adotadas na área, com fundamentação nas ideias de Milton Santos, David Harvey, Paulo Freire e Bell Hooks, de modo que leve em consideração a importância de um ensino conectado com a realidade social, cultural e ambiental da Amazônia.

A metodologia dialógica de Paulo Freire: educação como prática da liberdade

Paulo Freire é um dos pensadores mais impactantes quando se trata de estratégias de ensino que visam a libertação dos menos privilegiados. Sua ideia de uma "pedagogia do diálogo" é essencial para o ensino de Ciências Sociais na região Amazônica, onde os estudantes vivenciam situações de desigualdade, carência e degradação do meio ambiente.

Sob tal perspectiva, Freire (1974) defende que a educação deve ser um processo de interação entre professores e alunos, no qual ambos se desenvolvem e constroem conhecimento juntos. Ele afirma: "O diálogo é a base da educação como prática da liberdade. Educar não é transmitir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção" (Freire,1974, p. 45).

Na região da Pan-Amazônia, essa abordagem se destaca, visto que possibilita aos educadores incluírem o saber local, reconhecer as vivências dos alunos e suas comunidades. O método de diálogo pode ser empregado por meio de projetos nos quais os estudantes investigam o entorno, identifiquem questões como o desmatamento, a poluição dos rios ou as práticas agrícolas sustentáveis no interior das terras indígenas e de comunidades tradicionais.

Essas ações fomentam uma perspectiva de ensino que desafia a mente, em que os alunos não sejam meramente receptores indiferentes de informações e conteúdo, mas sim agentes ativos na busca por soluções às dificuldades enfrentadas. Neste sentido, compartilha-se a ideia dinâmica do processo de ensino e aprendizagem que "A educação genuína é aquela que desperta a consciência crítica, que revela o mundo em constante mudança" (Freire, 1974, p. 31).

Tal afirmação freiriana indica que a educação é um processo de construção, inclusive social e cultural, nos quais o ensino de Geografia consubstancia como um dos elementos contribuidores do fazer cidadão, de tornar-se cidadão consciente de sua presença e permanência no mundo.

Cartografia social e a apropriação do território

Milton Santos, em sua extensa produção, sempre defendeu uma abordagem crítica e humanista da Geografia. O autor Milton Santos (2000) sugeriu que as pessoas se apropriem do espaço territorial por meio do saber. De acordo com Santos (2000, p. 50) "O território representa um espaço de vida, um espaço de práticas do dia a dia".

Essa abordagem de perspectiva é fundamental para a região da Pan-Amazônia, onde o espaço territorial é frequentemente encarado apenas como um local de exploração de recursos pelas grandes empresas, em detrimento das comunidades locais. Nesse contexto, a cartografia social se mostra como uma estratégia eficiente para o ensino de Geografia, em razão de permitir que os estudantes realizem o mapeamento de seus próprios locais, identifiquem os recursos naturais, áreas de conflito e regiões de preservação.

Essa prática, além de proporcionar uma análise crítica do ambiente, também capacita os alunos a se apropriarem do local, o que fortalece seu papel como protetores de suas comunidades. Em conformidade com Milton Santos (2000, p.27) "o território não é apenas uma realidade física, mas uma dimensão social e política", o que significa que entender o espaço é compreender também as relações de poder presentes nele.

Na região da Pan-Amazônia, o mapeamento social pode contribuir para evidenciar as batalhas das comunidades tradicionais e povos indígenas contra o desmatamento e a mineração, logo, caracteriza-se como incentivo ao ensino de Geografia comprometido, inovador e dinâmico.

Aprendizagem ativa e o estudo do meio

Em seu livro "Ensinando a Transgredir" de 2017, Bell Hooks defende uma abordagem educacional que incentive à atuação ativa e firme dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que fomenta o que ela caracteriza como "aprendizagem envolvente". Para Hooks, a educação deve ser uma experiência diretamente conectada com a realidade dos estudantes, e um modo eficaz de fazer isso na disciplina de Geografia é por meio do estudo de campo. Esse método possibilita que os alunos saiam da sala de aula e explorem o ambiente local, analisem os fenômenos geográficos em seu contexto original.

Na região da Pan-Amazônia, as atividades de estudo ambiental podem incluir visitas a florestas, vilas ribeirinhas ou locais de produção agrícola e mineração, onde os estudantes têm a oportunidade de observar de perto os efeitos da intervenção humana na natureza. Destaca-se a importância de que "a aprendizagem esteja conectada à vivência, ao corpo e ao espaço que os alunos habitam" (Hooks, 2017, p. 13).

Para a autora, é fundamental que os alunos não apenas adquiram conhecimento por intermédio de livros, mas também por experiências reais e tangíveis. Esse enfoque possibilita que os estudantes criem um senso de identidade com o local onde vivem e compreendam de maneira mais profunda as questões ambientais e sociais que impactam a sua região.

Em direção semelhante, Freire (1967) também apoia essa abordagem prática, no qual argumenta que a educação deve iniciar a partir da "realidade efetiva" dos estudantes. Ele destaca a importância de que a aprendizagem seja relevante, ou seja, conectada às vivências e aos desafios enfrentados pelos aprendizes.

A exploração do ambiente na Pan-Amazônia surge, assim, como uma estratégia que não apenas favorece a compreensão dos fenômenos geográficos, mas também incentiva a participação dos estudantes na busca por alternativas para os dilemas de sua comunidade, o que resulta na formação de indivíduos conscientes e engajados.

Ensino intercultural e a valorização dos saberes tradicionais

A abordagem multicultural, em conformidade com os estudos de Bell Hooks e Paulo Freire, se apresenta como uma metodologia relevante para o ensino de Geografia na região da Pan-Amazônia. Como já mencionado, nessa área há uma grande diversidade étnica e cultural, com distintos povos indígenas e comunidades tradicionais que possuem um vasto conhecimento acerca do uso sustentável e consciente dos recursos naturais.

Apesar disso, esse conhecimento tem sido historicamente negligenciado pelo sistema educacional convencional. Freire (1974) considera que a educação precisa ser um processo dialógico, onde todas as modalidades de saberes deverão ser respeitadas e integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Categoricamente afirma que: "O diálogo é a essência da educação como prática de liberdade, sendo viável somente quando reconhecemos e valorizamos as diferentes formas de conhecimento" Freire (1974, p. 20).

Dentro do âmbito da Pan-Amazônia, isso indica que é essencial que o currículo de Geografia englobe os conhecimentos ancestrais relacionados ao manejo da terra, à pesca, à agricultura e à preservação da floresta. A introdução desses saberes no ensino formal não apenas enaltece os conhecimentos locais, mas também proporciona uma educação mais conectada e significativa para os alunos.

Em concordância com Bell Hooks (2019), a educação é vista como um meio de transformação, no qual as vozes historicamente excluídas possam finalmente ser valorizadas: "A educação como prática de liberdade deve adotar uma abordagem multicultural, que reconheça as diversas formas de compreender e interpretar o mundo" (Hooks, 2019, p. 20).

Geografia crítica e a educação para a sustentabilidade

Por último, a promoção da sustentabilidade se torna cada vez mais crucial no ensino de Geografia na região da Pan-Amazônia, devido à urgência das questões ambientais presentes. De acordo com Harvey (1992, p. 177) "a crise ambiental é, sobretudo, uma crise do capitalismo" e que o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes compreender a ligação entre o sistema econômico e a degradação ambiental. O teórico defende que a educação tem o papel de evidenciar as relações de poder e exploração que estão na origem dos problemas ambientais.

Na região da Pan-Amazônia, é essencial que o ensino da disciplina de Geografia adote uma abordagem crítica e ambiental, bem como auxilie os estudantes a compreender como fenômenos globais, como a destruição das florestas e a expansão da atividade agropecuária, impactam o território local.

A proposta pedagógica da geografia crítica, difundida por Milton Santos e David Harvey, possibilita que os alunos analisem as interações entre espaço geográfico e relações de poder, identifiquem os principais causadores dos problemas ambientais e fomentem uma consciência ecológica que ultrapasse a superficialidade do discurso conservacionista.

Na avaliação dada por Milton Santos (2002), é fundamental que a educação geográfica esteja comprometida com a ideia de "sustentabilidade social", oriente os estudantes a buscarem alternativas sustentáveis para o desenvolvimento regional, leve em consideração as necessidades das comunidades locais. Para o autor, a sustentabilidade não deve se restringir apenas ao aspecto ambiental, mas também se inclui os sociais e econômicos - adiciona-se, no nosso entender, os culturais e espirituais.

Destarte, compreende-se que o ensino de Geografia pode desempenhar um papel essencial na promoção de uma Amazônia mais justa e sustentável, cujos recursos naturais sejam utilizados de modo equilibrado e as populações locais tenham asseguradas o direito de permanecerem em seus territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da Geografia na região da Pan-Amazônia, como abordado no presente trabalho, se apresenta como um instrumento basilar para se compreender os enfrentamentos dos desafios atuais e futuros. Em uma área caracterizada pela diversidade cultural, pela abundância de recursos naturais e pelas pressões econômicas e sociais, a Geografia se destaca como uma disciplina que não apenas descreve o espaço, mas também analisa criticamente as interações entre a sociedade e o meio ambiente.

Com base nas ideias de Milton Santos, David Harvey, Paulo Freire e Bell Hooks, percebe-se que o ensino de Geografia, quando combinado com uma abordagem crítica e libertadora, é capaz de mudar a perspectiva dos estudantes sobre o mundo e seu papel dentro dele.

Milton Santos, por meio de sua análise a respeito do território como um local vivenciado e campo de disputas, ressalta a relevância de instruir os estudantes a examinarem criticamente o seu entorno, perceberem o território não apenas como um espaço físico, mas sim como uma construção social e política.

Na região da Pan-Amazônia, essa perspectiva se torna ainda mais crucial, uma vez que os problemas ambientais e as disputas territoriais impactam diretamente a vida das comunidades locais. O ensino de Geografia deve preparar os alunos para identificarem as influências econômicas e políticas que modelam a realidade da área, assim como incentivá-los a uma educação focada na mudança social e na sustentabilidade.

David Harvey, em contrapartida, apresenta uma avaliação crítica das dinâmicas de poder que são responsáveis pelas crises ambientais e pelas disparidades sociais, sobretudo dentro do contexto da economia globalizada. Sua contribuição é essencial para que os estudantes da região da Pan-Amazônia possam entender as origens históricas e estruturais da degradação do meio ambiente e da exclusão das comunidades tradicionais.

Neste sentido, o ensino da disciplina de Geografia deve munir os alunos com as habilidades necessárias para questionar as práticas prejudiciais do agronegócio, da exploração de minérios e do desmatamento, ao passo que se promove uma consciência ecológica e socialmente ativa.

A abordagem pedagógica de Paulo Freire na Pan-Amazônia propõe uma valorização dos saberes locais, bem como promove o diálogo e o respeito entre as populações originárias, comunidades tradicionais, as quais incluem-se as ribeirinhas. Ao incorporar os conhecimentos tradicionais no ensino de Geografia, a educação se torna uma ferramenta primordial de resistência e preservação cultural. A perspectiva freiriana destaca a importância da educação como uma prática libertadora, ao tempo em que enfatiza a formação para a cidadania, a consciência crítica e a participação ativa na busca por soluções aos desafios socioambientais da Pan-Amazônia.

Em sua proposta de pedagogia engajada, Bell Hooks enfatiza a necessidade de um ensino que estimule a participação ativa dos estudantes na construção do próprio conhecimento. Para a autora, a educação vai além de simplesmente transmitir informações; é fundamental que reconheça a realidade vivida pelos alunos e os capacite a agir em prol da mudança em suas comunidades. Na região da Pan-Amazônia, isso significa adotar métodos de ensino que incentivem a ligação dos alunos com o ambiente local, com prioridade para o estudo do entorno, a análise social e a preservação dos valores culturais.

Com base nesses fundamentos teóricos, é claro que o ensino de Geografia na Pan-Amazônia não deve ser apenas focado em conteúdos locais ou desconectado das múltiplas realidades existentes. Pelo contrário, ele precisa ser uma ferramenta de empoderamento, que habilite os estudantes a analisar criticamente as dinâmicas socioespaciais e a se envolver ativamente na construção de um futuro mais equitativo e sustentável para a região. O papel do professor, conforme preconizado por Freire, é o de facilitar esse processo, ou seja, o de estabelecer um ambiente de debate e reflexão em grupo que promova a mudança social.

As perspectivas para a educação geográfica na Pan-Amazônia são vastas. Com o aumento dos desafios ambientais e sociais, o ensino de Geografia precisa se ajustar e corresponder a essas necessidades, mediante à adoção de uma abordagem crítica e transformadora. Isso envolve a utilização de tecnologias que facilitem a cartografia e a análise do território, o fortalecimento das parcerias entre escolas e comunidades locais, e a promoção de projetos interdisciplinares que conectem a Geografia a outras áreas de conhecimento. Além disso, é preciso reorganizar o currículo, de maneira a torná-lo mais inclusivo e reflexivo frente às distintas realidades e culturas da região.

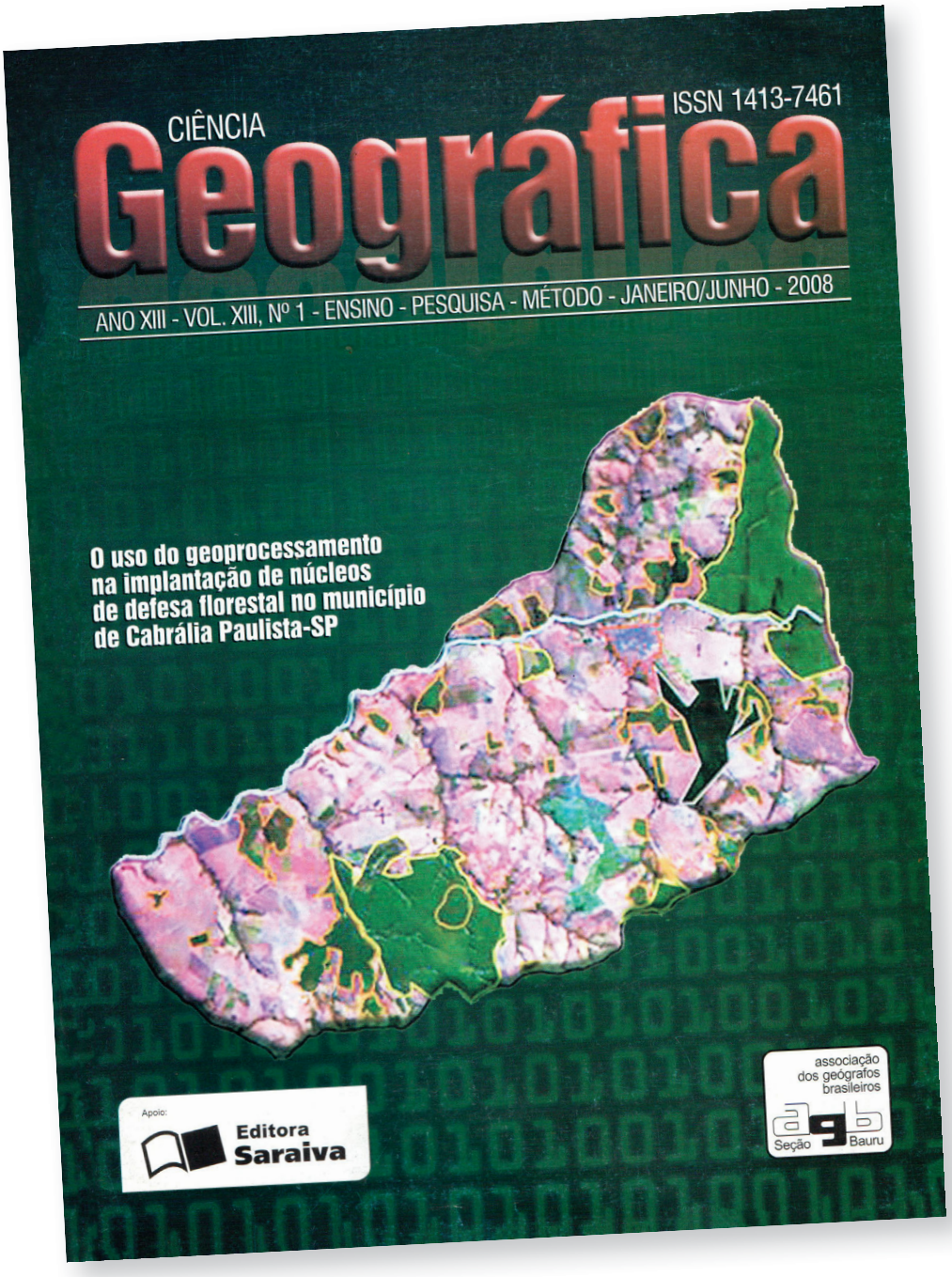
O horizonte da instrução em Geografia na Pan-Amazônia precisa se pautar na edificação de uma nova ligação entre o ser humano e o meio ambiente, embasada no respeito, na sustentabilidade e na equidade social. O ensinamento de Geografia, ao fomentar a reflexão crítica, tem o potencial de formar indivíduos aptos a encarar os obstáculos atuais e a desenvolver alternativas inovadoras e sustentáveis para a área.

Por fim, reforça-se os ensinamentos preconizados por Milton Santos (2000, p.140) que "o espaço é um meio de emancipação", como atribuição da Geografia capacitar os alunos a serem protagonistas desse processo libertador, de serem capazes de contribuir para transformação de mundo com maior justiça e equidade social, política, ambiental e econômica.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
Harvey, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São

Paulo: Loyola, 1992.
Harvey, David. **O Enigma do Capital**: E as Crises do Capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
Hooks, Bell. **E Eu Não Sou Uma Mulher?** Mulheres Negras e Feminismo. São Paulo: Boitempo, 2019.
Hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir:** A Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
Santos, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2002.
Santos, Milton. **Por Uma Outra Globalização:** Do Pensamento Único à Consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4195

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS A PARTIR DE DISCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

OBJECTIVES OF GEOGRAPHY EDUCATION IN CONTEMPORANEITY: PERSPECTIVES BASED ON DISCUSSIONS IN INITIAL TEACHER TRAINING

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA CONTEMPORANEIDAD: PERSPECTIVAS A PARTIR DE LAS DISCUSIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Tamara de Castro Régis[1]
0000-0003-4116-3132
tamara.regis@hotmail.com

Vanessa Pâmela Tomelin[2]
0000-0001-8663-4685
vanessa.tomelin85@edu.udesc.br

José Iago Almeida Carneiro[3]
0000-0002-3566-3774
iago4lmeida@gmail.com

Dirceu Bruno Câniva Sebastião I. P. N. R. da Silva[4]
0000-0001-7207-017X
dirceu.silva@edu.udesc.br

1 Doutora e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora colaboradora no Departamento de Geografia da Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO/UDESC) e do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE/UFSC). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4116-3132. E-mail: tamara.regis@hotmail.com.
2 Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora efetiva da Educação Básica, Integral, Tecnológica e Bilíngue do CEIT Leonel de Moura Brizola (Rede Pública Municipal de Ensino de Bombinhas/SC). Pesquisadora do Observatório de Práticas Escolares (OPE/UDESC) e do GEESProf (UFSC). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8663-4685. E-mail: vanessa.tomelin85@edu.udesc.br.
3 Mestrando em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado Santa Catarina (UDESC). Pesquisador do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE/UFSC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3566-3774. E-mail: iago4lmeida@gmail.com.
4 Graduado em licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do programa de extensão "Repensando os Saberes Geográficos da Prática Docente na Educação Básica", vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO/UDESC). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7207-017X. E-mail: dirceu.silva@edu.udesc.br.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Nesta escrita, apresentamos e discutimos os resultados de uma prática realizada com licenciandos em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia. A prática teve como objetivo estimular uma reflexão crítica nos estudantes sobre os objetivos da Geografia Escolar na contemporaneidade, com base nos conteúdos conceituais estudados ao longo do curso. Pretendeu-se, com isso, incentivar a ressignificação dos conhecimentos teórico-científicos da Geografia, destacando a importância de formar professores capazes de compreender e atuar criticamente no ambiente escolar. Os resultados indicam que os licenciandos percebem a necessidade de que a Geografia Escolar se adapte às demandas contemporâneas, integrando novos conteúdos, metodologias colaborativas e tecnologias digitais. Esse alinhamento contribui para um Ensino de Geografia mais relevante e conectado às transformações sociais do mundo atual.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia Escolar. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: In this text, we present and discuss the results of a practice conducted with Geography undergraduates at the University of the State of Santa Catarina (UDESC) in the Geography Teaching Methodology course. The practice aimed to encourage students to critically reflect on the objectives of School Geography in contemporary times, based on the conceptual content studied throughout the course. It sought to foster the reinterpretation of theoretical and scientific knowledge in Geography, emphasizing the importance of training teachers capable of understanding and acting critically within the school environment. The results indicate that students recognize the need for School Geography to adapt to contemporary demands by incorporating new content, collaborative methodologies, and digital technologies. This alignment contributes to a Geography education that is more relevant and connected to the social transformations of today's world.

Keywords: Teacher training. School Geography. Geography teaching.

RESUMEN: En este escrito, presentamos y discutimos los resultados de una práctica realizada con estudiantes de licenciatura en Geografía de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), en la asignatura de Metodología de la Enseñanza de la Geografía. La práctica tuvo como objetivo estimular una reflexión crítica en los estudiantes sobre los objetivos de la Geografía Escolar en la contemporaneidad, basada en los contenidos conceptuales estudiados a lo largo del curso. Se buscó así fomentar la resignificación de los conocimientos teórico-científicos de la Geografía, destacando la importancia de formar docentes capaces de comprender y actuar críticamente en el ámbito escolar. Los resultados indican que los licenciandos perciben la necesidad de que la Geografía Escolar se adapte a las demandas contemporáneas, integrando nuevos contenidos, metodologías colaborativas y tecnologías digitales. Esta alineación contribuye a una enseñanza de la Geografía más relevante y conectada con las transformaciones sociales del mundo actual.

Palabras clave: Formación de docentes. Geografía Escolar. Enseñanza de la Geografía.

NOTAS INICIAIS

A Geografia, como ciência, possui um conjunto próprio de conceitos e compartilha alguns com outras áreas do conhecimento. Quando esses conceitos são organizados considerando os processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica eles formam o que chamamos de Geografia Escolar.

Ao considerar que o Ensino de Geografia deve proporcionar condições para que os estudantes construam ferramentas intelectuais que lhes permitam entender a sua própria espacialidade, Cavalcanti (2019) nos traz a premissa de que ao se estudar Geografia, e os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Para a autora, pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia.

Com essa perspectiva, trazemos para discussão nesta escrita os resultados de uma prática realizada no segundo semestre de 2024 com licenciandos em Geografia da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objetivo da prática consistiu em despertar nos estudantes uma reflexão crítica sobre o que consideram objetivos da Geografia Escolar na contemporaneidade a partir dos conteúdos que têm se apropriado conceitualmente nas disciplinas do curso de graduação, nas discussões sobre as normativas e propostas curriculares, e nas observações sobre a atualidade do componente curricular enquanto campo de conhecimento que contribui para o entendimento e a transformação social.

A metodologia empregada neste estudo contempla a pesquisa bibliográfica e documental em vias de caracterizar os objetos de estudo e a pesquisa participante, com licenciandos da disciplina. Acerca das atividades realizadas, essas ocorreram em um *continuum* de discussões conceituais e metodológicas sobre a Geografia Escolar, que inicia-se com a reflexão sobre a trajetória da ciência geográfica e seus métodos nas distintas correntes do pensamento geográfico. Seguiu-se da análise do percurso escolar e acadêmico do componente curricular desde 1827, com a institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II e as alterações das metodologias de ensino ao longo do tempo. Na sequência, com amparo em estudos bibliográficos, discutiu-se sobre as diferenças entre a Geografia Escolar e a educação geográfica. Ademais, como desdobrando dessa discussão, foi proposto aos licenciandos que respondessem "Quais são os objetivos do Ensino de Geografia no contemporâneo?".

Nessa conjuntura, a atividade de escrita foi trazida para problematização no coletivo, discutida e ressignificada. Ela justificou-se na medida em que coaduna com o exposto por Cavalcanti (2012), quando argumenta que que a Geografia Escolar constitui uma construção própria do professor dessa área do saber a partir da ressignificação de seus conhecimentos teórico-científicos e do contato com a Geografia Escolar já existente, enquanto concepção social presente na escola e no pensar-agir dos professores mais experientes. Dessa forma, refletir sobre os objetivos do Ensino de Geografia na Educação Básica coletivamente pode contribuir para que os professores em formação construam fundamentos teóricos para o trabalho docente, na mesma medida em que formam-se como sujeitos autônomos e críticos no tocante à construção de seus conhecimentos, isto é, enquanto sujeitos epistêmicos (Batista, 2021).

Para fins de leitura, este texto se estrutura em quatro partes. Além das considerações iniciais, refletimos sobre os objetivos da Geografia Escolar, tema central do estudo. Na sequência, resgatamos os dispositivos oficiais que compõem as políticas educacionais brasileiras em vigência, investigando as intencionalidades do Ensino de Geografia expressas nesses documentos. Em seguida, são tecidas

considerações com relação à formação inicial de professores de Geografia em articulação com o que se espera da Geografia Escolar e seus desafios na contemporaneidade. Por fim, busca-se retomar os objetivos do Ensino de Geografia na Educação Básica a partir de percepções de acadêmicos de licenciatura em Geografia.

GEOGRAFIA ESCOLAR E SEUS OBJETIVOS

A Geografia Escolar é um segmento do campo do conhecimento da Geografia, que em um espectro mais amplo abarca também a Geografia do Ensino Superior, ou Geografia científica. Ainda que ambas estejam entrelaçadas e sejam fundadas na mesma matriz de origem e segundo os mesmos parâmetros para investigação, ou seja, que se orientem pelos mesmos conceitos e categorias de análise (Callai, 2010), a Geografia que se desenvolve nas escolas de Educação Básica possui atributos específicos e objetivos ou finalidades próprias. Tais particularidades a colocam em posição de relevância enquanto disciplina que compõe os currículos das instituições de ensino formal, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até a conclusão da jornada dos estudantes, no Ensino Médio.

Batista (2021, p. 10) explica que, segundo estudos empreendidos por autores como Cavalcanti (2012) e Oliveira (2015) e que colocaram em foco a Geografia Escolar, esta pode ser concebida como uma disciplina e área do conhecimento que "[...] constitui uma leitura espacial de mundo". Essa leitura, por sua vez, está atrelada à uma perspectiva de educação como valor, ou seja, uma educação que "atua na formação ampla do indivíduo e em sua inserção no universo cultural e de conhecimento humano, como fonte de socialização e de crescimento [...]" (Oliva, 2018 *apud* Batista 2021, p. 10)". Nesse sentido, a leitura de mundo em uma perspectiva espacial por meio da Geografia Escolar é possibilitada por uma abordagem conceitual e pela construção e apropriação de um vocabulário e um discurso geográfico, sendo estes lastreados em um conhecimento teórico-conceitual apreendido e empreendido pelo professor (Batista, 2021).

Ensejados nesse contexto, são tomados pelo autor como principais objetivos ou finalidades da Geografia Escolar, que se associam reciprocamente: a promoção de leituras de mundo a partir do acesso ao conhecimento; o estímulo ao raciocínio espacial por meio do questionamento e da análise da espacialidade dos fenômenos; o fomentar da generalização e da abstração por meio de conceitos e categorias geográficos; o capacitar dos estudantes para atuarem em suas realidades. Ademais, uma abordagem da espacialidade por meio do viés dialético do visível e do invisível são contemplados pela Geografia Escolar (Batista, 2021).

Dos estudos de Deon e Callai (2018), nessa mesma via, emerge a noção de que a Geografia Escolar é uma disciplina que possui a prerrogativa de oferecer condições de aprendizagens por meio de conceitos e categorias de pensamento ou análise, e, nesse contexto, reveste-se de potência para contribuir para uma educação mais ampla dos sujeitos e, sobretudo, para uma formação cidadã. Isso porque "os conceitos geográficos são meios teóricos próprios, imprescindíveis para todos nós, que vivemos em sociedade (Callai, 2005), pois nos ajudam na leitura, significação e interpretação da realidade do mundo" (Deon; Callai, 2018, p. 278).

A perspectiva das autoras com relação à Geografia Escolar ancora-se no entendimento de que a escola é onde inicia-se o aprendizado sobre como ser cidadão, e, desta forma, tais instituições de ensino formal possuem um papel essencial na construção da cidadania, uma vez que oportunizam a

construção do conhecimento pelos estudantes como meio de entenderem e atuarem no mundo em que vivem. A Geografia, nessa conjuntura, atrela-se à dimensão do conhecimento propiciado pela escola, "pois é uma disciplina que trata em seus conteúdos questões do mundo e da realidade atual e pode oferecer, a partir de seus conceitos, ferramentas intelectuais para que o estudante possa entender o mundo [...]" (Deon; Callai, 2018, p. 287).

Ademais, as autoras reforçam que a educação escolar assume um papel central enquanto promotora de uma formação que desenvolve a capacidade crítica dos estudantes em entender e analisar o mundo. Nesse sentido, "o conhecimento escolar, aliado ao conhecimento geográfico, podem ser possibilidades de contribuir com a formação de sujeitos capazes de lutar pela construção de um mundo mais humano, baseado nos pressupostos da cidadania" (Deon; Callai, 2018, p. 266).

Um pouco antes (2010, p. 17), também com relação à Geografia Escolar, Callai apresenta o entendimento de que, no mesmo viés da Geografia como campo do conhecimento, a Geografia Escolar "[...] tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade". Contudo, como disciplina de ensino na Educação Básica demarca sua especificidade quando de seu objetivo ou finalidade, que abarca a promoção de condições para que os estudantes se compreendam como sujeitos participativos do espaço em que vivem, e que os fenômenos deflagrados em tal contexto são consequência "[...] da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos" (Ibid.). Nesse sentido, a Geografia "é uma disciplina escolar que possui seus objetos de aprendizagem e núcleos conceituais a partir de uma abordagem filosófica comprometida com a realidade social (Castellar, 2009, p. 5 apud Callai, 2010, p. 17).

Ademais, a autora sustenta que a Geografia Escolar se configura como "uma disciplina que estuda a sociedade a partir da abordagem espacial [e que] analisa o espaço que apresenta a concretização/materialização das relações que acontecem entre os homens e entre esses e a natureza" (Callai, 2010, p. 17). Nesse sentido, "os elementos e fatos geográficos são fenômenos datados e situados e como tal trazem em si todas as contradições advindas da vida social demarcadas temporalmente e espacialmente" (*Ibid*). Entretanto, essa interpretação a respeito da realidade concreta torna-se possível por meio da Geografia praticada na escola quando esta assenta-se em sólido aporte teórico (Callai, 2010).

Mais à frente, com relação a seus objetivos ou finalidades, a autora reafirma que a Geografia Escolar "serve para desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar para o mundo para compreender a nossa história e para interpretar o mundo da vida" (Callai, 2017, p. 22), ou, em outras palavras:

> o significado da Geografia Escolar é entender o mundo, seja naqueles espaços distantes seja no lugar em que se vive. Entender o mundo para compreender também sua vida, se reconhecer como um sujeito que tem identidade e que reconhece o seu pertencimento. Ao ter capacidade de se reconhecer como um sujeito do mundo cada um pode desenvolver a sua condição de cidadão, sabendo que poder ter voz e pode agir no sentido de construir um mundo adequado à vida no conjunto da humanidade (Callai, 2010, p. 30).

A Geografia Escolar, assim, extrapola a dimensão da escola enquanto lugar de acesso ao conhecimento e aos conceitos e categorias de análise geográficos, apresentando-se como via para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem e identifiquem-se como sujeitos atuantes com relação às suas dinâmicas e para que construam raciocínios capazes de levá-los a percepção de suas realidades concretas e de, eventualmente, superá-las. Isso porque, em seus múltiplos objetivos

e finalidades, a Geografia Escolar alicerça-se em uma perspectiva espacial de compreensão e análise do mundo e das relações que nele se desencadeiam que abarca a criticidade, a heterogeneidade, a pluralidade, as contradições e especificidades dos espaços e dos elementos que os constituem.

Compreendendo a expressiva importância da Geografia enquanto disciplina partícipe dos currículos escolares, partimos a expor como estão expressos os seus objetivos na Educação Básica em parte dos dispositivos oficiais que compõem as políticas educacionais brasileiras em vigência.

OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR COM BASE NAS DIRETRIZES DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu em 2015, em uma versão preliminar, em atendimento ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse documento normativo é um definidor de aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. Após a sua homologação, o dispositivo dispõe que os sistemas e "as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas" (Brasil, 2017, p. 20).

A BNCC estrutura-se em um viés de educação por competências, em que os indivíduos constroem determinados conhecimentos para serem utilizados posteriormente. Tais conhecimentos, geralmente, estão voltados para a formação humana em uma perspectiva mercadológica. Segundo Albino e Silva (2019, p. 140), "a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho". Essa forma-currículo foca, de forma sobremaneira, na execução, em detrimento do planejamento e é construída sem o diálogo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização.

O componente curricular Geografia na BNCC, integrada na área do conhecimento Ciências Humanas, propõe a construção formativa do indivíduo a partir do Raciocínio Geográfico:

> Uma maneira de exercitar o pensamento espacial, [que] aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2017, p. 359).

Nesse sentido, os princípios mencionados para construir o Raciocínio Geográfico são:
a) analogia, propõe a comparação entre os fenômenos geográficos, sendo este o início pelo qual se pode chegar a unidade terrestre a partir da comparação das semelhanças entre esses fenômenos;
b) conexão, refere-se à interconexão que ocorre entre os fenômenos geográficos, visto que eles não acontecem de forma isolada, mas sempre em interação com outros fenômenos;
c) diferenciação, refere-se à variação dos fenômenos de interesse sobre a superfície terrestre, no que resulta em áreas heterogêneas;
d) distribuição, relaciona-se com espacialização dos fenômenos na superfície terrestre, as formas pelas quais tais fenômenos se distribuem pela superfície;
e) extensão, refere-se ao espaço mensurável que determinado fenômeno geográfico se espacializa;
f) localização, posição de um determinado objeto na superfície;
g) ordem, refere-se ao modo de estruturação do espaço pela sociedade de acordo com as suas próprias regras.

Em suas orientações, o componente Geografia na BNCC destaca a necessidade de superar o ensino baseado em meras descrições do espaço sem relação com as vivências dos estudantes, ensino esse característico da Geografia tradicional, cujo método central se sustenta na memorização e descrição dos fenômenos geográficos. Como uma possibilidade para esse impasse, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; O Mundo do Trabalho; Formas de representação e pensamento espacial, Natureza, ambientes e qualidade de vida.

O conjunto de unidades temáticas e habilidades propostas em cada etapa do Ensino Fundamental anos iniciais e finais tem como finalidade formar o estudante enquanto sujeito crítico e participativo das questões sociais, para que exerça seu papel enquanto cidadão. Essa formação se concretiza a partir do desenvolvimento de competências pelos estudantes e, nesse sentido, a Geografia deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de sete competências específicas:

1) compreender a interação entre sociedade e natureza, desenvolvendo interesse pela investigação e solução de problemas geográficos; 2) conectar temas do conhecimento geográfico, valorizando o papel dos objetos técnicos no uso dos recursos naturais ao longo da história; 3) promover a autonomia e o pensamento crítico na análise da ocupação humana e da produção do espaço, aplicando raciocínio geográfico; 4) desenvolver o pensamento espacial através de linguagens cartográficas, textos variados e geotecnologias para resolver problemas com informações geográficas; 5) utilizar métodos investigativos para entender o mundo e propor soluções baseadas em conhecimentos científicos da Geografia; 6) construir e defender argumentos com base em informações geográficas, promovendo consciência socioambiental e respeito à diversidade; 7) agir de forma ética e sustentável, propondo ações coletivas e individuais nas questões socioambientais com responsabilidade e solidariedade.

Ao analisarmos as unidades temáticas e seus conjuntos de habilidades, percebemos as múltiplas intencionalidades e possibilidades do Ensino de Geografia e seu papel no processo formativo do estudante. Todavia, o direcionamento desses conhecimentos para a construção de competências, conforme definido pela BNCC (2017), como por exemplo "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho", acaba "enrijecendo" a educação geográfica integral do indivíduo ao focalizar em conhecimentos necessários para atender as necessidades de um mercado de trabalho.

Considerando os objetivos e documentos norteadores do Ensino de Geografia na Educação Básica nos encaminhamos para a discussão da formação inicial de professores em vias de atender esses organizações e estruturações do componente curricular.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A formação inicial de professores de Geografia é fundamental para o sucesso da carreira docente, além da preparação dos estudantes frente aos desafios da docência no século XXI. É crucial entender que a formação abrange diversas dimensões, não se limitando a simples transmissão de conhecimentos, mas promovendo uma construção contínua de saberes e práticas. O professor de Geografia, em particular, desempenha um papel importante, pois não apenas ensina conteúdos, mas também forma cidadãos críticos, capazes de compreender e interagir com a complexidade do mundo.

A formação de professores de Geografia deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que integra teoria e prática. Segundo Pimenta (2002), essa formação deve ir além da mera instrução técnica, proporcionando aos futuros educadores uma base sólida de conhecimentos que os capacite a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas. A Geografia, por sua natureza interdisciplinar, exige que os educadores consigam articular conteúdos teóricos a realidades práticas e contextos locais, o que requer uma formação que considere a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes.

Nóvoa (2002) complementa ao afirmar que a formação de professores não é apenas um aspecto técnico, mas está intimamente relacionada ao trabalho pedagógico e à identidade profissional do docente. Assim, a formação inicial deve contemplar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a construção de um saber-fazer que considere as especificidades do Ensino de Geografia. Para isso, é necessário que os cursos de formação abordem metodologias diversificadas que possibilitem aos futuros docentes vivenciar situações práticas, discutindo casos reais e analisando o contexto educacional no qual estarão inseridos.

A formação não se dá em um espaço isolado, mas em um contexto social e político complexo. Segundo Pontuschka (2010) as convergências e tensões na formação inicial de professores de Geografia, surgem, por exemplo, entre a formação teórica e as exigências práticas do cotidiano escolar. Essa dualidade pode gerar conflitos nas experiências formativas, onde os professores em formação se deparam com realidades que muitas vezes não correspondem aos saberes adquiridos nos cursos de graduação. As salas de aula são espaços dinâmicos e, frequentemente, desafiadores, onde as teorias aprendidas em cursos de formação inicial podem ser testadas por meio das práticas e de situações inesperadas.

A autora argumenta que a formação deve ser um espaço de reflexão crítica, onde as tensões possam ser discutidas e superadas, possibilitando a construção de uma identidade profissional que considere as especificidades da Geografia. Uma abordagem crítica é essencial para que os futuros docentes desenvolvam uma prática pedagógica que respeite as diversidades culturais e sociais, promovendo uma educação inclusiva e relevante. Para isso, os cursos de formação devem incentivar os futuros educadores a se tornarem pesquisadores de suas práticas, refletindo continuamente sobre as metodologias utilizadas e os impactos gerados em seus estudantes (Pontuschka, 2010).

A contemporaneidade traz desafios significativos para os professores de Geografia, especialmente no que tange à necessidade de adaptação às novas tecnologias e metodologias de Ensino. Com o avanço das tecnologias da informação, torna-se imprescindível que os docentes se familiarizem com recursos que possibilitem uma aprendizagem mais interativa e engajadora. Freire (1996) enfatiza a importância da autonomia e do desenvolvimento de saberes necessários à prática educativa, indicando que a formação deve capacitar os professores a terem autonomia.

As tecnologias, além dos diversos recursos, quando integrados ao ensino não apenas enriquecem o aprendizado, mas também permitem que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Contudo, a inclusão desses recursos no ambiente escolar exige uma formação que prepare os docentes para utilizá-las de maneira eficaz, considerando as especificidades da Geografia e as características de seus estudantes.

Outro desafio relevante é a integração de temas contemporâneos no currículo escolar. Os educadores precisam estar preparados para abordar esses temas de maneira interdisciplinar, promovendo discussões que ajudem os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre as realidades que os cercam. A diversidade cultural e as desigualdades sociais exigem uma abordagem

pedagógica inclusiva, que respeite e valorize as diferentes identidades presentes em sala de aula. A Geografia, nesse sentido, torna-se um campo importante para a discussão de diversos temas, pois oferece suporte para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, além de permitir a articulação de conhecimentos de diferentes áreas.

Para Araujo (2018) a formação deve contemplar não apenas os saberes teóricos, mas também as condições materiais e sociais que afetam a prática docente, como a infraestrutura das escolas e o suporte oferecido aos professores. A relação entre a formação inicial e a atuação dos docentes é fundamental para garantir uma educação de qualidade, sendo essencial que os cursos de formação considerem esses aspectos em sua estrutura curricular. A precarização das condições de trabalho e a falta de recursos nas escolas são fatores que podem desestimular a atuação dos professores, prejudicando não apenas seu desempenho, mas também a aprendizagem dos estudantes.

Da mesma forma, Martins (2015) ressalta que a formação do professor de Geografia envolve um aprendizado contínuo, onde os educadores devem desenvolver habilidades práticas que os preparem para os desafios do cotidiano escolar. A autora discute a importância de uma formação que seja integrada e que propicie reflexões sobre a prática pedagógica, considerando as especificidades do Ensino de Geografia.

Dias e Rockenbach (2016) discutem a necessidade de um diálogo mais profundo entre teoria e prática, bem como a importância de uma formação que atenda às demandas contemporâneas, promovendo uma educação crítica e reflexiva.

Para enfrentar os desafios, é fundamental que a formação inicial de professores de Geografia seja valorizada, promovendo espaços de reflexão e troca de experiências entre educadores. A pesquisa na formação docente, conforme destacado por Paim e Martins (2018), pode contribuir significativamente para a formação prática dos futuros professores, proporcionando vivências que aproximem a teoria da realidade escolar. A atuação em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pode servir como um importante recurso para o desenvolvimento das competências necessárias à prática pedagógica.

A abordagem interdisciplinar também se mostra essencial, permitindo que os futuros docentes estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento e suas aplicações no Ensino de Geografia. Ao formar profissionais capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva, é possível não apenas aprimorar a qualidade do ensino, mas também preparar os estudantes para se tornarem cidadãos conscientes e atuantes em um mundo em constante transformação. A interdisciplinaridade no Ensino de Geografia não apenas enriquece o currículo, mas também torna o aprendizado mais significativo, ao conectar os conteúdos às realidades vivenciadas pelos estudantes.

É fundamental que haja uma articulação entre teoria e prática, onde as experiências na formação possam se traduzir em práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo.

A formação inicial deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, onde a atualização e a reflexão crítica sobre a prática docente se tornam fundamentais. Assim, é possível não apenas formar professores de Geografia competentes, mas também cidadãos que compreendam a importância de sua profissão.

O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS EM FORMAÇÃO SOBRE OS OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA?

A formação de professores deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que integra teoria e prática, proporcionando aos futuros educadores uma base sólida de conhecimentos que os capacite a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas (Pimenta, 2022).

Ao analisarmos as respostas e reflexões tecidas por 18 licenciandos em Geografia quanto aos objetivos do Ensino de Geografia na contemporaneidade percebemos sistematizações que refletem demandas atuais, como as alterações nos objetivos educacionais advindas da pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020. Além disso, emergiram similaridades com categorias que são referências para os professores, elencadas por Cavalcanti (2012) como: os conhecimentos acadêmicos - Geografia acadêmica e didática da Geografia; a Geografia Escolar já construída nas escolas e na tradição escolar; as concepções resultantes da experiência escolar; as indicações curriculares e os livros didáticos.

Os objetivos do Ensino de Geografia expressos pelos acadêmicos articulam-se ainda com as diferentes tipologias de conteúdos escolares expressos por Zabala (1998). Na classificação do autor os conteúdos se constituem em quatro tipos: os conceituais, os factuais, os procedimentais e os atitudinais que possibilitam aos docentes saber o tipo de conteúdo, as estratégias de ensino e a sistemática de avaliação. Assim, se faz necessário aplicá-las requerendo o uso das aprendizagens motoras, cognitivas, emocional e social conduzindo os estudantes a aprendizagem significativa.

Considerando as análises e os referenciais supracitados e em vias discutir os dados, organizamos a sistematização em duas categorias: demandas das transformações sociais e demandas dos conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos.

Objetivos do Ensino de Geografia em consonância com as demandas das transformações sociais

O Ensino de Geografia, que na Educação Básica é tradicionalmente focado na transmissão de conhecimentos sobre o espaço geográfico, tem passado por significativas transformações nas três últimas décadas. Essas mudanças são impulsionadas por modificações na sociedade que se refletem na escola, advindas de questões políticas, sociais, econômicas, ambientais, assim como dos avanços teóricos e epistemológicos no campo da Didática sobre a natureza dos processos de ensino e aprendizagem (Cavalcanti, 2021).

Podemos inferir que um marco a ser discutido sobre as transformações no ensino, em especial da Geografia, foi a pandemia de Covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020 (OMS, 2020).

Analisando as 18 respostas dos licenciandos, o termo "pandemia" aparece em 14 delas. Para os acadêmicos em formação, a pandemia promoveu mudanças nos sistemas de ensino como um todo que se refletem nos objetivos do Ensino de Geografia, constituindo-se como um fenômeno multifacetado que impactou tanto a metodologia de ensino quanto a dinâmica de aprendizagem. Ademais, promoveu exclusões e lacunas nos processos de ensino aprendizagem que precisam ser atendidas na medida em que o componente curricular se faz importante para compreensão do processo vivenciado e seus impactos que ainda persistem.

É importante salientar a experiencia dos acadêmicos com a pandemia, fato que se relaciona com os referenciais das concepções resultantes da experiência escolar, propostas por Cavalcanti

(2012). 70% da turma, durante o período da pandemia, estava cursando o Ensino Médio. Os outros 30% estavam ingressando no curso de Licenciatura em Geografia de forma remota, pois as aulas se mantiveram na forma de Ensino Remoto Emergencial durante os anos de 2020 e 2021 na universidade. As experiências decorrentes desse período estão consistentemente presentes nas respostas.

Destaca-se a seguir, alguns pontos principais sobre como essas mudanças nos objetivos, conteúdos e metodologias foram percebidas pelos licenciandos no período pandêmico e pós-pandêmico:

Aceleração da digitalização e o uso de tecnologias: os acadêmicos notaram uma rápida transição para o ensino remoto, que exigiu a adoção de tecnologias digitais de forma mais intensa. Essa digitalização não apenas facilitou o acesso ao conteúdo, mas também trouxe à tona a necessidade de desenvolver habilidades digitais, como o uso de plataformas de ensino online e ferramentas de mapeamento.

> Os objetivos do Ensino de Geografia adaptam-se às novas demandas sociais e educacionais por meio da integração de tecnologias digitais. A pandemia acelerou essa transformação, exigindo que estudantes e professores se ajustassem ao ensino remoto, desenvolvendo a construção do conhecimento de acordo com o novo cenário existente. Os docentes precisaram se reinventar para o uso eficaz das tecnologias, que tornou-se fundamental, em prol de um ensino qualitativo e inclusivo. A abordagem enfatiza a importância de uma educação geográfica que responda aos desafios contemporâneos, promovendo um aprendizado mais significativo e eficaz. O foco está em garantir que todos os estudantes tenham acesso a ferramentas e recursos digitais, assegurando uma formação mais completa e integrada. Assim, o Ensino de Geografia se torna uma plataforma para discutir questões sociais, ambientais e culturais relevantes no contexto atual (Acadêmico 1, 2024).

Os Acadêmicos destacam que, embora a tecnologia tenha proporcionado novas oportunidades de aprendizado, também evidenciou desigualdades no acesso a recursos tecnológicos, o que impactou a equidade educacional. Sendo para tanto necessário que os objetivos do Ensino de Geografia expressem alternativas para superar os abalos educacionais do período pandêmico, pois milhares de jovens e crianças tiveram seu acesso à educação totalmente prejudicado, resultando numa escassez de conhecimentos que são necessários para os próximos anos letivos (Acadêmico 2, 2024).

Advinda desse contexto efervescente de modificações, os licenciandos ressaltam como objetivos do ensino "a necessidade de desenvolver habilidades digitais, como o uso de ferramentas de mapeamento online e a análise de dados geográficos" (Acadêmico 3, 2024). Assim como, o atendimento de novas demandas sociais e educacionais por meio da "integração de tecnologias digitais deve ser um objetivo das aulas de Geografia, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e interativa, com base nas dinâmicas advindas da era digital" (Acadêmico 4, 2024).

Os acadêmicos destacam a importância de incorporar novas metodologias de ensino envolvendo os instrumentos disponíveis, e de uso diário de todos. "Essas práticas precisam levar em conta a interação, a colaboração, isso implica novas formas de motivar o interesse e compor as propostas de planejamento com maior flexibilidade" (Acadêmico 5, 2024).

Ainda que todos tenham respondido sobre a importância de inserir tecnologias no Ensino de Geografia e que essa seja um objetivo do ensino considerando a emergência de discussões nesse campo, a problematização sobre as limitações da estrutura escolar e a importância do domínio dessas ferramentas, não apareceram nas escritas apenas a ênfase no "desenvolvimento das habilidades, que

serão valiosas em suas futuras carreiras dos estudantes das Educação Básica, especialmente em um mundo cada vez mais digital e interconectado" (Acadêmico 5, 2024).

Na perspectiva dos acadêmicos, convém considerar que as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) "não significam somente produtos novos digitais, mas novos processos produtivos, dessa forma a escola não pode ficar afastada e ignorar o que está acontecendo na sociedade, mas procurar incorporar hodiernamente esse cabedal tecnológico para a aprendizagem" (Acadêmico 6, 2024).

Ainda decorrente do período pandêmico e seus impactos em especial os psicossociais os acadêmicos destacam a necessidade de o Ensino de Geografia ter objetivos que versem sobre o **Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais,** considerando que a pandemia trouxe à tona a importância das habilidades socioemocionais no processo educativo.

Os licenciandos perceberam que, além do conteúdo acadêmico, é crucial desenvolver competências como empatia, resiliência e colaboração. A necessidade de lidar com os efeitos do estresse e dos impactos na saúde mental ocasionados pela pandemia refletem a emergência da incorporação de discussões sobre saúde mental e bem-estar nas aulas, promovendo um ambiente mais acolhedor e sensível às necessidades emocionais dos estudantes.

Nessa medida, entre os objetivos do Ensino de Geografia destacam que "tornou-se urgente reconhecer e valorizar a diversidade cultural e social" (Acadêmico 7, 2024). Para tanto é importante o "uso de metodologias de ensino inclusivas que levem em conta as diferentes realidades e necessidades dos estudantes e do meio em que vivem, promovendo um ambiente de aprendizado mais democrático".

Considerando o contexto pós-crise sanitária, ressaltou-se como objetivos a necessidade de contemplar o bem-estar emocional dos estudantes:

> promovendo práticas pedagógicas que incentivam empatia e engajamento pela educação socioemocional (promovendo reflexões sobre o espaço como elemento de bem-estar para a saúde e o equilíbrio mental), sensibilidade às desigualdades (enfatizando, ainda mais, como o espaço geográfico pode agravar ou mitigar desigualdades) (Acadêmico 7, 2024).

Além disso, o foco nas habilidades socioemocionais cresceu, reconhecendo-se assim a importância do ensino de preparar estudantes para um mundo que valoriza a empatia, a colaboração e o engajamento crítico nas questões sociais contemporâneas.

No cenário de discussões relacionadas às alterações pós-pandêmicas, destacam a importância da **Reavaliação dos Conteúdos e Metodologias,** salientado que a pandemia trouxe à tona questões sociais, ambientais e de saúde pública que exigem uma análise crítica e contextualizada. Nessa perspectiva, destacam que distintos conteúdos precisam integrar as discussões escolares, como desigualdade social, sustentabilidade, Geografia da saúde e acessibilidade tornando o aprendizado mais relevante e conectado com a realidade.

Os licenciandos refletem ainda que a pandemia trouxe um novo impacto negativo na educação brasileira, muitos estudantes, até mesmo graduandos não conseguiram ter um conhecimento de qualidade no período de pandemia, prejudicando o domínio dos assuntos exigidos pós-pandemia.

Em suma, os acadêmicos percebem o período pandêmico como um marco de transformações sociais da contemporaneidade, ressaltando as mudanças trazidas pela pandemia como uma oportunidade de transformação no Ensino de Geografia, nas quais emergem discussões conceituais, metodológicas, didáticas e comportamentais, problematizando outras formas de aprendizado e desenvolvimento de habilidades.

Objetivos do Ensino de Geografia considerando os conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos

Um dos principais objetivos do Ensino de Geografia na atualidade, na perspectiva dos licenciandos, é o **desenvolvimento do pensamento crítico**. Nessa premissa, destacam a importância do ensino "não se limitar apenas a transmitir conhecimentos técnicos, mas também abordar questões sociais, econômicas, políticas e ambientais que são relevantes para os estudantes" (Acadêmico 5, 2024). O Ensino de Geografia também "objetiva estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os estudantes a analisarem e interpretarem informações geográficas com mais discernimento" (Acadêmico 8, 2024).

Consideramos, em consonância com os nossos referenciais teóricos, em específico Callai (2005; 2010) e Cavalcanti (2012; 2021), que essas habilidades são fundamentais para formar cidadãos conscientes e engajados, capazes de atuar em um mundo complexo e interconectado, tal como preconizam as orientações para o Ensino de Geografia das políticas curriculares, em especial a BNCC (Brasil, 2017).

Os acadêmicos destacam que a contemporaneidade acentuou a necessidade de uma **leitura crítica do mundo**, aproximada das discussões da Cavalcanti (2012) e Batista (2021), para os quais a leitura de mundo promovida pela Geografia Escolar se fundamenta na abordagem conceitual e pela construção e apropriação de um vocabulário e um discurso geográfico. Contribuindo com as discussões, Callai (2010) destaca que o desenvolvimento do pensamento espacial também é uma forma de olhar, ler e compreender o mundo ancorando-se nos conceitos e categorias de pensamento ou análise geográfica.

As reflexões dos licenciandos encaminham-se para a necessidade de o Ensino de Geografia proporcionar meios dos estudantes a refletirem em profundidade sobre questões como desigualdade social, mudanças climáticas, saúde pública, globalização, sustentabilidade, multiculturalismo, Direitos Humanos, entre outros conteúdos necessários ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Para tanto, a formação inicial precisa dar suporte a essas discussões, promover meios de articular teoria e prática (Martins, 2015). Precisamos considerar no processo formativos dos futuros professores o exposto por Pontuschka (2010), de que a formação não se dá em um espaço isolado, mas sim em um contexto social e político complexo, cujas tensões estabelecem-se nas lacunas entre a formação teórica e as exigências práticas do cotidiano escolar.

A **valorização da diversidade cultural e social** é um aspecto que permeia as respostas dos licenciandos. O Ensino de Geografia deve reconhecer e respeitar as diferentes realidades dos estudantes, promovendo metodologias inclusivas que atendam às suas necessidades.

> Contempla os objetivos de o Ensino de Geografia reconhecer e desenvolver distintos conceitos de identidades, formando novos valores. Compreender que os fenômenos sociais, culturais e naturais pertencem ao mesmo contexto espacial e que estão em constante transformação, assim como promover experiências que permitem que as crianças e adolescentes compreendam a dinâmica das relações sociais em diferentes regiões do mundo (Acadêmico 10, 2024).

Ademais, enfatizam a importância de um ambiente de aprendizado democrático, onde todos possam expressar suas vivências e perspectivas. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes de suas responsabilidades

sociais. Nessa perspectiva, uma abordagem crítica é fundamental para que futuros docentes desenvolvam uma prática pedagógica que valorize as diversidades culturais e sociais, promovendo uma educação que contemple a pluralidade presente no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo os cursos de formação devem incentivar os futuros educadores a atuarem como pesquisadores de suas próprias práticas, refletindo constantemente sobre as metodologias aplicadas e os efeitos causados em seus estudantes (Pontuschka, 2010).

Ressaltam ainda a necessidade de que os objetivos sejam pensados em uma **abordagem interdisciplinar** no Ensino de Geografia. As questões contemporâneas, como urbanização, migrações e desigualdades socioespaciais, exigem uma análise que transcenda as fronteiras disciplinares. A Geografia, ao dialogar com outras áreas do conhecimento, como História, Sociologia e Ciências, pode oferecer uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos sociais e espaciais. Essa interconexão é vital para preparar os estudantes para os desafios do mundo atual.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) argumentam que a interdisciplinaridade é um paradigma metodológico que visa o encontro entre diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva de se buscar respostas a novos problemas por meio das trocas de dados, de informações, de resultados, de metodologias.

Nessa perspectiva, a podemos conceber que a formação do professor precisa estruturar-se em torno da abordagem interdisciplinar, exigindo o domínio de conhecimentos que extrapolam a especialização disciplinar. Contudo, os vieses curriculares estabelecidos e institucionalizados nos programas de formação docente consolidam o disciplinarismo e uma especialização rígida como princípios inquestionáveis. No entanto, diante da atual necessidade de saberes escolares interconectados para lidar com as complexidades sociais, torna-se essencial repensar e avaliar os objetivos e programas curriculares de formação de professores (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Outro aspecto elencado como objetivo para o Ensino de Geografia pelos acadêmicos foi a **preparação para o mercado de trabalho**. A necessidade de desenvolver habilidades práticas e conhecimentos aplicáveis ao contexto profissional foi ponderada pelos licenciandos. Os professores em formação reconhecem que o Ensino de Geografia deve ir além da teoria, proporcionando experiências que instrumentalizem para compreender os aspectos sociais e econômicos que envolvem a dimensão do trabalho, assim como propiciar aos estudantes conhecimentos para atuarem em diversas áreas. Essa preocupação com a formação profissional reflete a influência das políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) abordada anteriormente e as propostas neoliberais expressas nos documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) apropriadas no percurso formativo dos licenciandos.

No que condiz aos objetivos voltados à abordagem metodológica e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, a digitalização do ensino é o eixo central nas respostas dos licenciandos, que refletem em específico sobre o aceleramento da adoção de tecnologias digitais nas salas de aula, tornando essencial a inclusão de ferramentas de mapeamento online e análise de dados geográficos. Os estudantes ressaltam que a utilização de plataformas digitais não apenas facilita o acesso à informação, mas também promove um aprendizado mais dinâmico e interativo. Ainda que alguns problematizem que o excesso de tecnologias pode impactar na aprendizagem dos estudantes, as respostas foram unanimes quanto a importância da integração das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e suas potencialidades para que os estudantes se conectem com o conteúdo de forma mais significativa, refletindo sobre suas realidades e contexto. A esta discussão convém lembrar o exposto por Araújo (2018) de que a formação deve contemplar não apenas os saberes teóricos, mas também as condições materiais e sociais que afetam a prática docente, como a infraestrutura das escolas e o suporte oferecido aos professores. Dessa forma,

problematizar a importância e os limites da estrutura escolar no que condiz a presença e o suporte para uso das tecnologias foi uma construção relevante mobilizada com os acadêmicos.

Outro objetivo destacado foi a necessidade de o Ensino de Geografia promover **Conexão com a Realidade dos Estudantes** podendo essa compreender a contextualização do conteúdo histórica e espacialmente, o trabalho em escalas locais. Em consonância com Callai (2010), a promoção de condições para que os estudantes se compreendam como sujeitos participativos do espaço em que vivem. Com base no exposto cabe destacar a relevância social dos temas abordados assim como a inclusão de discussões que contemplem as diferentes realidades.

Nessa perspectiva, consideram ainda a relevância "de os docentes de Geografia buscarem novas formas de conectar seus estudantes ao assunto que está sendo lecionado em sala de aula, de forma mais didática e lúdica, independente e conectada ao cotidiano dos estudantes" (Acadêmico 14, 2024).

Ressaltaram ainda as **Mudanças nas Dinâmicas de Aprendizagem**, sendo constituídas pela flexibilidade no aprendizado, desafios de motivação e assim como a necessidade de que o ensino seja pensado de forma colaborativa exaltando-se o protagonismo dos estudantes e empregando-se metodologias ativas nesse processo.

Argumentam que as mudanças nas Dinâmicas de Aprendizagem, "proporcionam aos docentes uma maior autonomia pedagógica, permitindo a exploração de novas abordagens e recursos digitais, considerando a ampliação do letramento digital pós pandemia dos estudantes" (Acadêmico 14, 2024).

A constatação das alterações nos objetivos Ensino de Geografia, ocorrem ainda em consonância, com as emergências do contexto escolar em "propiciar outras maneiras de pensar, planejar, organizar aulas que explorem outros recursos, e metodologias e didáticas que funcionem harmoniosamente com a turma e o conteúdo" (Acadêmico 14, 2024). Complementa ainda que "o foco está em garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos, assegurando uma formação mais completa e integrada".

Considerando o exposto como objetivos e demandas do Ensino de Geografia na contemporaneidade, estruturados na Figura 1, é fundamental olhar para a formação inicial de professores, enquanto um espaço de reflexão e troca de experiências.



Fonte: Organização dos autores (2024).

Figura 1. Sistematização dos objetivos do Ensino de Geografia de acordo com a prática realizada.

As respostas dos acadêmicos de Geografia revelam uma clara adaptação dos objetivos do ensino desse componente curricular às novas demandas sociais e educacionais. Dessa forma, a preservação e valorização da Geografia no currículo são fundamentais para garantir uma educação integral, que promova o pensamento crítico e a consciência social. É imprescindível que as instituições de ensino reconheçam a importância da manutenção do componente curricular na formação de uma sociedade mais justa e sustentável, assegurando que os estudantes tenham a oportunidade de se tornar agentes de mudança em um mundo em constante transformação.

Consideramos que a formação inicial de professores deve acompanhar essas demandas, pois à medida que o mundo enfrenta desafios complexos, o Ensino de Geografia se torna uma ferramenta essencial para formar cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Assim, os cursos devem promover um ensino que seja relevante e significativo para os professores em formação, assumindo um compromisso coletivo de todos os envolvidos, desde as instituições formadoras até os próprios educadores, na busca por uma educação de qualidade.

NOTAS FINAIS

Na defesa de uma formação inicial engajada e comprometida com as demandas atuais, a atividade proposta com os acadêmicos intentou deslocar o lugar comum dos licenciandos, que se estabelecem cada vez mais no limiar de leitores, ouvintes e receptores das teorias geográficas e pedagógicas, e não protagonistas de seus aprendizados e corresponsáveis por sua formação. Embora os cursos de formação inicial sejam estruturados e atualizados, eles não conseguem abranger em profundidade todas as nuances e atualizações da ciência geográfica e da Geografia Escolar. Isso se deve à constante fluidez e às rápidas transformações que caracterizam esses campos.

A análise das percepções dos licenciandos sobre os objetivos do Ensino de Geografia evidencia um esforço coletivo para adaptar o ensino às demandas contemporâneas, ressaltando a importância de um currículo que vá além da simples transmissão de conteúdos e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Os licenciandos em Geografia destacam a necessidade de abordar temas como sustentabilidade, desigualdade social e saúde pública, integrando o uso de tecnologias digitais e metodologias colaborativas que valorizem a conexão dos conteúdos com a realidade dos estudantes. Essas perspectivas estão alinhadas com os desafios impostos pela pandemia e suas consequências, que impulsionaram o ensino a considerar novos métodos, habilidades e competências para responder a um mundo cada vez mais digital e interconectado.

Além disso, os licenciandos sublinham a relevância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e do respeito à diversidade cultural no processo educativo, promovendo uma educação inclusiva que contemple a pluralidade de vivências dos estudantes. Nesse contexto, o Ensino de Geografia se apresenta como uma disciplina central para a formação integral dos estudantes, capacitando-os a entenderem e intervirem criticamente em suas comunidades e no mundo.

Por fim, a formação inicial de professores deve refletir essa complexidade, articulando teoria e prática e incentivando a pesquisa e reflexão constante sobre as práticas pedagógicas. É essencial que as instituições formadoras e os futuros docentes assumam o compromisso de construir uma educação geográfica que seja socialmente relevante, incentivando a compreensão das dinâmicas socioespaciais e preparando os estudantes para uma atuação cidadã em uma sociedade em constante transformação. Dessa forma, o Ensino de Geografia contribui para a construção de um futuro mais justo, sustentável e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966. Acesso em: 19 out. 2024.

ARAUJO, A. M. J. **Formação inicial de professores de Geografia**, aspectos estruturais para permanência e atuação na escola básica. Perspectiva, *[S. l.]*, v. 36, n. 4, p. 1149–1168, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n4p1149. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1149. Acesso em: 7 out. 2024.

BATISTA, E. Geografia Escolar, educação geográfica, autonomia docente e a questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira De Educação em Geografia**, *11*(21), p.05–27. 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1035.Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1035. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, MEC,1996.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

CALLAI, H. C. Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Organizadoras: Eliana Marta Barbosa de Moraes, Loçandra Borges de Moraes. Goiânia: NEPEG, 2010. (Goiânia: E. V.). 177 p.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**: Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH. Acesso em: 7 out. 2024.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia.** São Paulo: CENCAGE, Learning, 2009.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: Goiânia**, GO: C&A Alfa comunicação: 2019.

CAVALCANTI, L. S. **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. In: Antônio Carlos Pinheiro, David Luiz Rodrigues de Almeida (organizadores). – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

DEON, A. R., & CALLAI, H. C. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto & Educação**, *33* (104),2018, 264–290.

DIAS, L. C.; ROCKENBACH, I. A. A formação inicial de professores de Geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos. **Caderno Prudentino de Geografia**, 2016, 1.38: 5-21.

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

OLIVEIRA, K. A. T. (2015). **Pensamento teórico conceitual docente sobre a Geografia Escolar:** evidência da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia/GO. Tese (Doutorado em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015. 260 f.

PAIM, R. O.; MARTINS, R. E. M. W. Aprendizagens da docência: contribuições do PIBID na formação inicial de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 521–541, 2018.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor-debates. **Olhar de professor**, 2010, 13.1: 37-46.
PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. & CACETE, N. H. (Orgs.). **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.
MARTINS, R. E. M. W. **A formação do professor de Geografia**: aprendendo a ser professor. Geosul (UFSC), v. 30, p. 249-265, 2015.
NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
Organização Mundial da Saúde (OMS). **Caracterização da Covid-19 como Pandemia**. Disponível em: https://www.who.int/pt/publications/m. Acesso 29 de out.2024.
ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed,. 1998.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4196

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

TEACHER TRAINING FOR TEACHING GEOGRAPHY

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

João Marcos Garcia Vieira[1]
0000-0003-4553-2847
joao.m.vieira@unesp.br

Andréa Aparecida Zacharias[2]
0000-0002-9992-7927
andrea.zacharias@unesp.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Bacharel em Direito pela Universidade Paulista – UNIP. Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCTE/UNESP/Campus de Ourinhos. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – IGCE/UNESP/Rio Claro. Coordenador de Gestão Pedagógica da Secretária de Educação do Estado de São Paulo e Membro do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4553-2847. E-mail: joao.m.vieira@unesp.br.

2 Profª. Associada da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCTE/UNESP/Câmpus de Ourinhos-SP. Profa. Credenciada no PPGG/IGCE UNESP/Câmpus de Rio Claro - SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. Bolsista Produtividade PQ2/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9992-7927. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br.

Artigo recebido em maio de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista trouxe novas demandas à formação de professores de Geografia, exigindo adaptação constante às diretrizes curriculares. Este artigo, a partir de análise de conteúdo, discute desafios, limites e perspectivas na formação inicial e continuada dos docentes de Geografia, destacando a necessidade de superação de abordagens tecnicistas na preparação de professores e a importância de inserir a disciplina num contexto crítico, reflexivo, interdisciplinar e integrado ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Aponta-se que, para além dos parâmetros normativos e da lógica por competências, a formação docente deve focar na promoção da autonomia, do pensamento crítico e da integração entre teoria e prática, tendo em vista a construção de uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia. BNCC. Educação crítica. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Paulista Curriculum has brought new challenges to the training of Geography teachers, demanding constant adaptation to curricular guidelines. This article, based on content analysis, discusses the challenges, limitations, and perspectives in the initial and continuing education of Geography teachers, corroborating the need to overcome technical approaches and emphasizing the importance of placing the discipline within a critical, reflective, interdisciplinary context aligned with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs). It is concluded that, in addition to normative parameters and competence-based logic, teacher education should focus on autonomy, critical thinking, and the integration between theory and practice for a transformative education.

Keywords: Teacher education. Geography. BNCC. Critical education. Digital technologies.

RESUMEN: La implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y del Currículo Paulista ha traído nuevos desafíos para la formación de profesores de Geografía, exigiendo una adaptación constante a las directrices curriculares. Este artículo, basado en el análisis de contenido, discute los desafíos, límites y perspectivas en la formación inicial y continua de profesores de Geografía, corroborando la necesidad de superar enfoques técnicos y la importancia de insertar la disciplina en un contexto crítico, reflexivo, interdisciplinario y alineado con el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). Se concluye que, además de los parámetros normativos y de la lógica por competencias, la formación docente debe centrarse en la autonomía, el pensamiento crítico y la integración entre teoría y práctica para una educación transformadora.

Palabras clave: Formación docente. Geografía. BNCC. Educación crítica. Tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores no ensino de Geografia torna-se essencial com a implementação da BNCC e do Currículo Paulista. Esses documentos exigem que os educadores se mantenham atualizados e preparados para ajustar suas metodologias de ensino às novas diretrizes curriculares, uma vez que pressupõem a formação contínua como parte indispensável desse processo.

A construção de documentos tão importantes, que estabelecem diretrizes sobre "o que ensinar" e "para quem ensinar", exige a participação ativa de educadores e da sociedade. Não se pode negligenciar que a elaboração de um currículo ou de uma base curricular precisa ser um processo colaborativo, que envolva diálogos entre diversos atores educacionais.

Ao analisar tanto os documentos vigentes quanto a história da educação no Brasil, é possível perceber que muitos desses textos se caracterizam por sua rigidez. Frequentemente, são elaborados sem a devida participação da sociedade em geral, definindo os conteúdos e as metodologias de ensino de forma impositiva. Isso acaba por exercer um controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, sem promover inovação ou participação efetiva de professores e alunos, como destacado por Apple (2002):

> Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (Apple, 2002, p. 162).

Nesse contexto, o primeiro ponto a ser abordado no artigo é a concepção da formação continuada do professor de Geografia dentro dos parâmetros de documentos previamente estabelecidos. Para essa reflexão, é pertinente revisitar os conceitos de Yves Lacoste (1977, p. 9) que afirma: "Todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção 'desinteressada' da cultura dita geral".

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SABERES NECESSÁRIOS DO PONTO DE VISTA LEGAL E PROFISSIONAL

A partir dessa consideração, é possível delinear o primeiro aspecto crucial: a graduação. A melhoria dos cursos de graduação em Geografia e a formação continuada dos professores são componentes essenciais para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina, além de preparar os educadores para os desafios contemporâneos da educação. Como enfatiza Freire (1991, p. 58), "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se torna como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática".

Investir na atualização e aprimoramento dos cursos de Geografia faz-se necessário para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo e fornece uma base sólida de conhecimento aos futuros profissionais da área.

Para que o professor exerça seu papel como agente transformador da sociedade, é preciso que ele receba uma formação sólida e abrangente, capaz de atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, educador precisa se encantar por sua prática e pela constante busca por novos conhecimentos, como bem expressa Barros (2010, p. 109): "[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós".

A formação dos professores de Geografia deve englobar conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço. Isso inclui o estudo aprofundado das áreas da geografia física, humana, econômica, política e cultural, bem como a compreensão das interações entre esses diferentes aspectos.

É igualmente essencial investir na capacitação dos docentes para que possam explorar de maneira eficaz os recursos tecnológicos e didáticos mais inovadores, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Com isso, as aulas se tornam mais dinâmicas, interativas e envolventes, estimulando o interesse dos estudantes pela disciplina.

Além disso, é imprescindível fomentar a interdisciplinaridade, incentivando a integração da Geografia com outras áreas do conhecimento, o que contribui para uma visão mais ampla e contextualizada do saber, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A melhoria dos cursos de graduação em Geografia e a formação continuada dos professores são, portanto, aspectos essenciais para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina e para que os educadores estejam preparados para as demandas do cenário educacional atual.

A formação de professores deve integrar de forma articulada a prática de ensino em sala de aula, os estágios supervisionados e as atividades de pesquisa, proporcionando uma vivência real da profissão e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais.

Nesse sentido, superar a abordagem tecnicista da formação - que reduz o educador ao papel de mero transmissor de conhecimentos, sem fomentar a reflexão crítica sobre sua prática em consonância com as diretrizes legais - constitui um desafio central que as universidades precisam superar, como apontado por Saviani (2003):

> Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização, racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2003, p. 13).

Torna-se imperativo que as universidades reconsiderem sua abordagem na formação de educadores, superando o viés tecnicista que ainda permeia muitos cursos de licenciatura. Ao adotar uma perspectiva mais abrangente e contextualizada, as instituições de ensino superior têm o potencial de formar professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com a realidade educacional brasileira.

Dessa forma, os educadores em formação não apenas adquirem conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, mas também são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, levando em consideração as diversas exigências sociais, culturais e éticas presentes na educação.

Ao romper com a pedagogia tecnicista, as universidades contribuem para a construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo, onde os professores são estimulados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade e empatia.

Essa mudança de paradigma não apenas beneficia os educadores em formação, mas também impacta positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

O segundo ponto abordado refere-se à construção dos documentos orientadores da educação básica, à análise crítica desses documentos e à importância da participação ativa da sociedade e dos educadores.

METODOLOGIA DE PESQUISA: UM ESTUDO QUALITATIVO

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental crítica de normas curriculares, legislações e publicações acadêmicas relacionadas à formação de professores de Geografia no Brasil. O corpus analisado abrange documentos legais orientadores da prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista e artigos científicos relevantes publicados na última década em bases como Scielo, CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Os documentos selecionados seguiram critérios de relevância temática e atualização, de modo a representar diferentes perspectivas sobre a formação docente.

Para a investigação, recorreu-se à análise de conteúdo conforme Bardin (2011), que define essa metodologia como um conjunto diversificado de técnicas adaptáveis ao estudo das comunicações, permitindo a identificação de padrões, categorias recorrentes, discursos predominantes e lacunas nas orientações oficiais. Essa flexibilidade metodológica possibilitou uma leitura crítica dos documentos, subsidiando a compreensão dos impactos concretos das políticas curriculares sobre a formação e a prática pedagógica dos professores de Geografia.

Além da análise dos marcos normativos, foram consultadas contribuições de especialistas do campo educacional e geográfico, contemplando obras clássicas e contemporâneas, para ampliar a consistência e a validade das interpretações produzidas. Tal triangulação permitiu não apenas apontar tendências e desafios do contexto formativo, mas também aprofundar a reflexão sobre os efeitos das diretrizes oficiais na realidade escolar e nas políticas de formação docente

A CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: UMA LEITURA CRÍTICA

Na construção de uma base comum para o ensino básico no país, embora diferentes grupos tenham sido consultados, observa-se que alguns detiveram maior poder decisório em detrimento de outros. Os professores, apesar de sua relevância e importância no papel educacional do país, foram muitas vezes marginalizados, permitindo que interesses específicos prevalecessem. Conforme aponta Girotto (2017):

> Além do Banco Mundial, duas entidades representantes do setor empresarial brasileiro estão na frente da defesa da BNCC. Trata-se do movimento "Todos pela Educação", capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da "Fundação Lehman", do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico (Girotto, 2017, p. 435).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina de Geografia foi inserida na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Este documento orientador foi construído com base em um ensino por competências essenciais para cada fase do desenvolvimento dos estudantes nos diferentes níveis da educação básica, destacando que "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

O termo competências, utilizado neste documento, remete à capacidade ou aptidão para exercer ou cumprir alguma atividade, tarefa ou função. No contexto escolar, o emprego de competências não se limita a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse conceito, entretanto, não considera a perspectiva crítica do aluno em relação ao ambiente, nem a importância dos conhecimentos geográficos que estimulam diferentes reflexões. Essa abordagem está mais vinculada ao ambiente profissional e, conforme estruturada na BNCC, pode não ter um impacto substancial na melhoria da essência e dos objetivos das disciplinas escolares.

Ao empregar a terminologia "competência", a BNCC reduz a educação a critérios quantitativos, o que compromete a compreensão do processo educacional como um todo. Aspectos culturais, contextos sociais, diferentes práticas pedagógicas e até mesmo a infraestrutura dos espaços escolares, que impactam diretamente na qualidade da educação no país, acabam sendo negligenciados. Como conclui Girotto (2017):

> em nossa perspectiva, sem diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso. De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso dos processos educativos, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização (Girotto, 2017, p. 438).

A imposição verticalizada da abordagem por competências no trabalho docente - sem a necessária contrapartida de condições materiais e formativas adequadas - revela uma contradição fundamental nas políticas educacionais contemporâneas. Esses profissionais lidam com uma carga de trabalho significativa e, muitas vezes, com infraestruturas precárias nas escolas.

É imprescindível refletir sobre como esses conceitos específicos impactam o ensino de Geografia e a atuação docente, questionando a efetiva contribuição desses modelos para a disciplina e para a prática educativa. Conforme afirmam Branco *et al*. (2019):

> É possível constatar, pois, que a função da escola vai se modificando, de forma que seu papel social, que desde a sua origem foi secundarizado, vai perdendo mais espaço para uma formação sob o viés mercadológico, no qual o desenvolvimento de competência e habilidades ficam em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais (Branco *et al*., 2019, p. 164).

Diante desse cenário complexo, torna-se crucial uma análise crítica dos obstáculos que os professores enfrentam na implementação da pedagogia por competências, considerando a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de adaptação às condições reais do trabalho.

Questionar a pertinência e o impacto dessas abordagens no ensino de Geografia pode levar a reflexões importantes sobre a eficácia dessas práticas pedagógicas e seu alinhamento com as demandas

contemporâneas da educação. Enquanto disciplina, a Geografia possui um potencial significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da empatia dos estudantes, superando a mera memorização de mapas e localizações geográficas.

Nesse ínterim, a análise de temas como desigualdade social, impactos ambientais, migrações e conflitos territoriais desafia os alunos a questionar as raízes e as consequências desses fenômenos, promovendo uma compreensão empática das diversas realidades globais. Ao integrar questões sociais, ambientais, econômicas e políticas, a disciplina proporciona, de igual modo, uma visão abrangente e reflexiva do mundo em que vivemos, ultrapassando, dessa maneira, a mera redução de competências estabelecidas pela BNCC.

A Geografia, portanto, não se não se restringe à transmissão de conhecimentos factuais, mas também fomenta a análise crítica e a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. Ao promover a reflexão sobre as interações entre sociedade e ambiente, a disciplina capacita os estudantes a tornarem-se cidadãos informados, engajados e responsáveis, conforme destacam Vieira e Zacharias (2020):

> o ponto preponderante para um ensino geográfico que irá possibilitar um rompimento com a geográfica tradicional é o professor, a partir de suas concepções de Educação e de Geografia, ter uma clareza teórico-metodológica para que, por um lado possa compartilhar os seus saberes e, por outro possa entender os saberes dos alunos, frente à toda complexidade de mundo que os rodeiam, transformando-os em leitores críticos das contradições de mundo as suas voltas (Vieira; Zacharias, 2020, p. 1123).

Para superar as competências básicas no ensino de Geografia, a BNCC e o professor devem adotar uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar da disciplina. Isso implica integrar temas contemporâneos e globais, estimular a investigação e a análise crítica, promover a interação com outras áreas do conhecimento, explorar novas práticas metodológicas que incluam as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), além de incentivar a aplicação prática dos conceitos geográficos em situações cotidianas. Dessa forma,

> um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em práticas no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares (Girotto, 2017, p. 426).

Uma estratégia eficaz para articular a formação continuada do professor de Geografia com a BNCC consiste no desenvolvimento de atividades e projetos que transcendam os objetivos e competências propostos no documento. Ademais, a reflexão sistemática sobre os conteúdos e metodologias abordados na formação continuada pode contribuir significativamente para a qualificação do ensino de Geografia em sala de aula. Nesse sentido, conforme Girotto (2017):

> Para que a formação docente seja reduzida a treinamento, um currículo unificado torna-se essencial. Não mais sujeitos dos currículos, os professores se tornam meros executores e sua formação, dessa maneira, se transforma em um processo de treinamento acerca de como aplicar os conteúdos e metodologias apresentadas na proposta. O ponto que fecha o ciclo de controle sobre o trabalho docente está na proposta de pagamento de bônus aos professores vinculados aos resultados dos estudantes nos testes padronizados que tem como referência os currículos unificados (Girotto, 2017, p. 435).

A formação continuada do professor de Geografia, ao superar as orientações da BNCC, visa não apenas cumprir os requisitos básicos estabelecidos pelo documento, mas também fomentar um desenvolvimento profissional mais abrangente e consistente. Nessa perspectiva, ela pode abranger diversos aspectos, tais como:

a) **Atualização de conteúdos:** além dos conteúdos previstos na BNCC, a formação continuada pode incluir temas mais abrangentes e atualizados, que estejam em sintonia com as demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho;

b) **Metodologias inovadoras:** a formação continuada pode explorar novas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e tecnologias educacionais, visando enriquecer a prática docente e promover a inovação na sala de aula;

c) **Desenvolvimento de competências socioemocionais**: a formação continuada pode incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência, colaboração e comunicação, fundamentais para a formação integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo;

d) **Educação inclusiva e diversidade:** a formação continuada pode abordar a temática de educação inclusiva e da diversidade, capacitando os professores a lidarem com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e a promoverem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças;

e) **Pesquisa e produção de conhecimento:** a formação continuada pode incentivar os professores de Geografia a se envolverem em projetos de pesquisa e produção de conhecimentos na área, estimulando a reflexão crítica sobre sua prática e contribuindo para a construção de uma base teórica sólida.

Em resumo, a formação continuada do professor de Geografia, ao transpor os marcos estabelecidos pela BNCC, deve almejar a ampliação e o aprofundamento dos saberes docentes, capacitando-os para responder ativamente aos desafios e demandas da educação contemporânea, contribuindo, desta forma, para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Essa abordagem não apenas fortalece a prática pedagógica, como também instrumentaliza os educadores para atuarem como agentes de transformação no âmbito educacional.

A Geografia, portanto, tem participação decisiva na formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica e agir de maneira consciente e ética na sociedade. Por meio de uma educação geográfica mais abrangente, a disciplina capacita os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos e os prepara para se tornarem cidadãos críticos, ativos e engajados em suas comunidades e na sociedade.

O terceiro ponto para reflexão, especificamente no Estado de São Paulo, refere-se à implementação do Currículo Paulista. Este documento, elaborado a partir da BNCC, divide-se em dois volumes: o primeiro, abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto o segundo, homologado em agosto de 2020, destina-se ao Ensino Médio. Como destaca o Currículo Paulista,

> contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional da Educação e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (São Paulo, 2019, p. 11).

O Currículo Paulista orienta a estruturação dos currículos das escolas paulistas e, no âmbito da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental, define metas de aprendizagem, conteúdos e competências a serem desenvolvidos ao longo dos anos letivos. O documento aborda temas como a interpretação do espaço geográfico, a interação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e a preservação ambiental. Além disso, sugere atividades práticas, projetos interdisciplinares e a utilização de recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Embora incorpore a BNCC, o Currículo Paulista traz consigo os termos "competências" e "habilidades", amplamente utilizados no cenário educacional, mas que permanecem sob questionamento quanto à sua aplicação conceitual. A presença desses termos no documento revela, por um lado, uma linha de controle sobre a prática docente e, por outro, um sistema de ensino rígido. Ao analisar a disciplina de Geografia no Currículo Paulista, é possível destacar quatro pontos principais:
a) **Padronização e falta de flexibilidade**: O Currículo Paulista tende a ser padronizado, limitando a autonomia dos professores e a adaptação dos conteúdos às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos;
b) **Falta de atualização:** O documento não reflete adequadamente as mudanças sociais, ambientais e geopolíticas contemporâneas, resultando em um ensino defasado e desconectado da realidade dos estudantes;
c) **Ênfase excessiva em conteúdos teóricos**: O Currículo Paulista e o ensino de Geografia em geral concentram-se demasiadamente em conteúdos teóricos, sem proporcionar experiências práticas que estimulem a reflexão crítica e a resolução de problemas do mundo real;
d) **Pouca abordagem de questões críticas e controversas**: O Currículo Paulista carece de uma abordagem de temas críticos, como desigualdades socioespaciais, conflitos territoriais e impactos ambientais, limitando a formação dos alunos para que possam atuar de forma crítica e engajada na sociedade.

Essas reflexões apontam para a necessidade de constante reflexão e atualização do Currículo Paulista, buscando uma abordagem pedagógica mais dinâmica, contextualizada e crítica, capaz de promover uma educação geográfica mais significativa e transformadora para os estudantes.

Portanto, no contexto paulista, algumas evidências apontam para a seguinte problemática: a não adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a criação de materiais digitais (slides) com inúmeros erros e a implementação da avaliação Prova Paulista. Essas falhas indicam que o Estado de São Paulo tem priorizado uma avaliação quantitativa em detrimento de uma prática educativa focada na construção de conhecimentos significativos e na formação de alunos protagonistas do processo educativo.

O quarto ponto para reflexão diz respeito à Geografia como componente curricular, para além das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo Currículo Paulista. Presente em todas as etapas da educação básica, a Geografia é disciplina basilar na formação dos estudantes, fornecendo conhecimentos sobre o espaço geográfico, suas características físicas, sociais, políticas e econômicas. Além disso, ela promove a compreensão das interações entre sociedade e ambiente, contribuindo para a formação da consciência ambiental e da cidadania.

Dessa forma, o ensino de Geografia não se limita à memorização de capitais, à localização de países ou, ainda, ao uso de mapas como meras ilustrações. A disciplina envolve a compreensão das relações e inter-relações que ocorrem no espaço geográfico, incluindo as relações comerciais, a produção de mapas e, sobretudo, a análise crítica das interações entre o ser humano, o espaço e a natureza.

Ao restringir o ensino de Geografia ao desenvolvimento de competências, deixa-se de atender às necessidades de um ensino reflexivo e crítico, essencial ao caráter científico dessa disciplina. Quando o aluno não consegue compreender a realidade em que está inserido, nem se percebe parte dela, o ensino de Geografia torna-se limitado e superficial.

A Ciência Geográfica, quando mediada em sala de aula sem as devidas discussões e reflexões, perde sua relevância, tornando-se desconexa da realidade dos alunos. Por isso, é essencial reconhecer a importância do ensino de Geografia na formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa, participativa e crítica.

A Geografia escolar, nesse sentido, desempenha um papel determinante como ciência integradora na educação básica, promovendo a interdisciplinaridade e contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade mundial. Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva que ultrapassa a mera memorização de conteúdos, o ensino de Geografia se coloca como ferramenta necessária para os alunos interpretarem sua própria realidade. Nesse processo, a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas geográficos revelam-se cada vez mais imprescindíveis, constituindo-se como elementos-chave para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, como destaca Cavalcanti (1998):

> O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento no espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (Cavalcanti, 1998, p. 11).

O ensino de Geografia, portanto, deve promover a integração de conteúdos e conectar conhecimentos de diversas áreas, como História, Ciências, Matemática e outras, possibilitando uma visão mais ampla e interconectada do espaço geográfico e das relações sociais. Ao fazer isso, os alunos serão capazes de entender a Geografia como um elo entre diferentes disciplinas, incentivando a troca de saberes e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa e multidisciplinar.

É crucial ressaltar que os conteúdos de Geografia devem ser ministrados de maneira contextualizada, articulando seus conceitos fundamentais com a realidade cotidiana dos alunos, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante. Ao desenvolver o pensamento crítico, a Geografia capacita os estudantes a analisarem e compreender as complexas relações de natureza social, econômica, política e ambiental que permeiam o espaço geográfico.

A Geografia escolar precisa, portanto, contribuir para a formação de cidadãos conscientes, participativos e engajados, capazes de compreender a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e os desafios globais da contemporaneidade.

Contudo, aproximar o ensino de Geografia da realidade dos alunos não é tarefa fácil, especialmente em um contexto no qual todos estão constantemente conectados. Por isso, é importante adotar novas metodologias e utilizar recursos didáticos mediados pelas tecnologias.

Bento e Belchior (2017) destacam a importância de se utilizar essas ferramentas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado em suas reflexões sobre a integração das tecnologias na prática pedagógica:

> Estamos vivendo na era da tecnologia, e vivemos em contrato direto com recursos multimídias, seja na escola, na rua, ou em casa, intensificado cada vez mais com a modernização constante. O uso da mídia está cada vez mais presente na sala de aula, através de aparelhos eletrônicos, tais como: o celular, o tablet, o notebook, entre outros. São instrumentos de muita utilidade no seu cotidiano, é necessário para obter informações e socializar conhecimentos (Bento; Belchior, 2017, p. 2).

Os recursos didáticos digitais, em razão disso, desempenham um papel crescente no ensino de Geografia, oferecendo uma variedade de benefícios e oportunidades tanto para professores quanto para alunos. Essas ferramentas incluem aplicativos, *softwares* educativos, plataformas *online*, jogos interativos, realidade virtual, dentre outros.

A crescente incorporação de tecnologias e recursos digitais no ensino de Geografia tem possibilitado abordagens mais dinâmicas e interativas. Paralelamente, a preocupação com as questões socioambientais, bem como a promoção da cidadania e a sustentabilidade, consolida-se como eixos fundamentais no contexto educacional geográfico.

Isto posto, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como *softwares* e aplicativos, atuam na integração do ensino com as necessidades atuais, avançando no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacam Carmo e Ramos (2012):

> Atualmente o mundo dispõe de muitas inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, pois através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independe no lugar em que nos encontramos e de momento, esse desenvolvimento tecnológico trouxe enorme benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento. Usar tecnologia implica no aumento da atividade humana em todas as esferas (Carmo; Ramos, 2012, p. 7).

A inclusão dessas tecnologias no contexto educacional permite aprimorar a experiência dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e adaptável às diferentes formas de aprendizagem.

No caso da Ciência Geográfica, a utilização de *softwares* e aplicativos específicos pode facilitar a compreensão de conceitos geográficos complexos, tornando o aprendizado mais acessível e interessante. Ferramentas como geolocalização, mapas interativos, realidade virtual e simulações geográficas são recursos que podem enriquecer as aulas de Geografia, proporcionando uma experiência mais imersiva e significativa aos estudantes.

Nesse sentido, é essencial destacar a importância e a urgência de integrar as tecnologias ao trabalho escolar, uma vez que estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens. O uso dessas ferramentas deve ser visto como uma competência básica a ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e preparados para atuar em diferentes contextos, como no ambiente de trabalho e nos estudos. Como observa Brasil (2011):

> Tem-se constatada a importância e a urgência de se promover a integração das tecnologias ao trabalho escolar, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens e que sua utilização é uma competência básica fundamental que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos (Brasil, 2011, p. 53).

Além disso, a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino contribui significativamente para a inclusão digital dos estudantes, preparando-os adequadamente para enfrentar as demandas de uma sociedade profundamente marcada pela tecnologia. A familiarização precoce com essas tecnologias pode despertar o interesse dos estudantes pela Ciência Geográfica, além de incentivá-los a explorar novas formas de construção de conhecimento.

Em vista disso, a utilização de *softwares* e aplicativos no ensino de Geografia e em outras disciplinas constitui uma estratégia eficaz para promover a inovação educacional, adaptando o processo de ensino e aprendizagem às exigências da contemporaneidade. Conforme destacam Dos Santos Martines *et al*. (2018), é necessário ir além do simples acesso às tecnologias, precisa-se "permitir que os alunos desenvolvam habilidades críticas, reflexivas e criativas, ampliando suas capacidades de análise e resolução de problemas" (Dos Santos Martines *et al*., 2018, p. 120). E, ainda:

> O uso dessas tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem. O simples acesso à tecnologia, em si, não é aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais. A tecnologia enriquece a aula, mas não pode ser colocada à frente do conteúdo (Dos Santos Martines *et al.*, 2018, p. 3).

Os recursos digitais assumem um papel relevante na metodologia de ensino, oferecendo novas possibilidades de apresentar conteúdos e engajar os discentes, porém não devem ser vistos como substitutos da presença e orientação do professor. A figura do docente permanece central no processo educativo, sendo essencial sua função como mediador do conhecimento, promovendo a reflexão crítica e avaliativa dos alunos.

Como destaca Faria (2008, p. 44), "não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos 'recursos' da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber."

Nesse contexto, os recursos digitais surgem como complementos que enriquecem a prática pedagógica, mas jamais substituem o papel ativo e essencial do professor na construção do conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que os professores estejam atualizados em relação às novas tecnologias. Por isso, durante as reuniões de formação continuada, é preciso que a discussão sobre o uso de recursos digitais seja incorporada à formação docente, preparando os educadores não apenas para utilizar essas ferramentas em sala de aula, mas também para desenvolvê-las e aplicá-las de maneira pedagógica e crítica.

O Estado de São Paulo, ao adotar materiais digitais como os slides baseados no livro *Aula nota 10*, de Doug Lemov, e diferentes plataformas como "Redação Paulista", "Matific", "Tarefa Paulista" entre outras, já viabiliza o uso de *softwares* e aplicativos educacionais. No entanto, esses recursos não

estão disponíveis para todas as disciplinas, o que pode prejudicar a inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em áreas do conhecimento que carecem dessas ferramentas.

Embora o investimento em materiais digitais e plataformas educacionais seja um passo importante para a modernização do ensino, é essencial garantir que todas as disciplinas sejam contempladas para promover uma integração mais ampla e inclusiva das TDICs. Logo, é fundamental buscar formas de integrar essas tecnologias de maneira abrangente, visando beneficiar todos os alunos e promover uma educação mais igualitária e inovadora.

É relevante constatar que o Estado de São Paulo vem incorporando tecnologias educacionais para qualificar o processo de ensino. No entanto, é imprescindível ponderar que a falta de material físico pode representar um obstáculo para alguns alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de acesso à internet ou que preferem métodos de aprendizado mais tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de qualidade se faz observando o equilíbrio entre recursos digitais e materiais físicos de modo a atender as diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, destaca-se a ausência de infraestrutura e acesso à internet em muitas escolas, o que pode ser um fator agravante na desigualdade educacional. Como enfatizam os especialistas, é essencial que todos os estudantes tenham acesso equitativo a recursos tecnológicos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Portanto, investimentos e políticas públicas voltadas para a infraestrutura tecnológica são indispensáveis para garantir oportunidades de aprendizado igualitárias para todos os alunos, bem como novas formas de aprendizagem e ensino, uma vez que

> A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem (Carvalho; Bastos; Kruger, 2000, p. 15).

Neste contexto, há que se refletir sobre um currículo de Geografia capaz de avançar nos conteúdos programáticos, aliando-os à tecnologia e aos recursos disponíveis pela escola. Para isso, convém que os professores participem de formações durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ou Orientação Técnica (OT), a fim de alinhar as necessidades da disciplina às expectativas quanto à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), conforme destaca Toledo (2015):

> O uso de recursos tecnológicos (computador, recursos multimídias, softwares educativos), que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de aprendizagem, proporcionando condições, ao professor, para ministrar aulas de forma mais criativa, acompanhando as transformações e mudanças que ocorrem quando o aluno passa a exercer sua independência na procura e seleção de informações e na resolução de problemas, tornando-se assim o ator principal na construção do seu conhecimento (Toledo, 2015, p. 37).

A formação dos professores é essencial para a integração eficaz das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Geografia. Essa

formação deve levar em consideração as particularidades da realidade de cada escola e as diversas ferramentas disponíveis, permitindo que cada educador faça escolhas adequadas de caminhos e recursos para enriquecer suas práticas pedagógicas.

Quando os professores se familiarizam e se tornam proficientes no uso das diferentes ferramentas tecnológicas, conseguem personalizar a aplicação das TDICs de acordo com as demandas e contextos específicos de seus alunos. Isso resulta em aulas de Geografia mais dinâmicas e interativas, promovendo uma abordagem pedagógica atualizada e eficaz. Assim, são impulsionados a inovação, o protagonismo dos alunos e a melhoria constante no processo de ensino-aprendizagem.

Com uma formação sólida e contínua em TDICs, os professores tornam-se agentes de transformação no ensino de Geografia, estimulando a criatividade, a participação ativa dos alunos e a evolução das práticas educativas. A integração efetiva das tecnologias no ambiente escolar não só enriquece as aulas, mas também potencializa o desenvolvimento de competências essenciais nos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 1, fev. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em: http://www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/98. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRANCO, E. P. *et al*. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v.11, n. 25, p.155-171, set/dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).** Brasília/ DF: MEC, 2011.

CARMO, P. E; RAMOS, F. A. **As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar.** 2012**.** Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacaotics-no-contexto-escolar.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. de S. L., KRUGER, E. L. de A**. Apropriação do conhecimento tecnológico.** CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

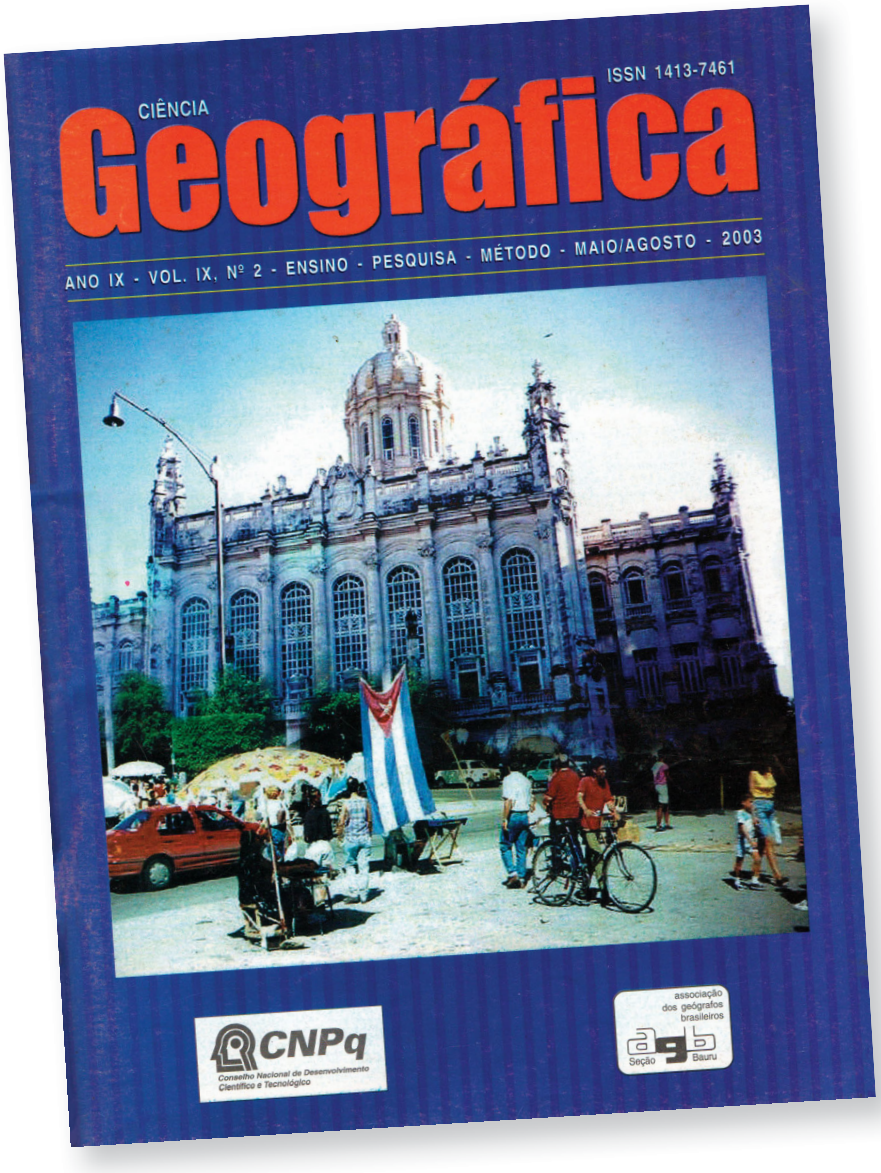
DOS SANTOS MARTINES, Regis *et al*. O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/337>. Acesso em: 25 maio 2025.

FARIA, E. T.; ENRICONE, D. (Org.). **O professor e as tecnologias educacionais**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob domínio neoliberal. **Geo UERJ**,

Rio de Janeiro, n. 30, 2017, 419-439 p. 10.12957/geouerj.2017.23781.
LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.** São Paulo: Papirus, 1977.
SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista** / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.
SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.
TOLEDO, B. de S. **O uso de softwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2015.
VIEIRA, J.M.G; ZACHARIAS, A. A. Leitores de mundo em privação de liberdade: os croquis cartográficos dos alunos do EJA pelo sistema prisional de Assis/SP. In: XI colóquio de cartografia para crianças e escolares. 2020, Pelotas -RS. **Anais[...]**, Pelotas – RS, 2020.



DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4197

ESCREVIVENDO A GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO EM CAMPO

WRITING POPULATION GEOGRAPHY IN THE FIELD

ESCRIBIENDO GEOGRAFÍA DE POBLACIÓN EN EL CAMPO

Azânia Mahin Romão Nogueira[1]
0000-0001-6637-9883
azania.mahin@gmail.com

Edla da Silva Marciano[2]
0009-0009-0473-1832
edlasmarciano@gmail.com

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Professora substituta no Departamento de Geografia da Universidade Federal da Bahia. Doutoranda em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. Mestre e graduada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6637-9883. E-mail: azania.mahin@gmail.com.

2 Técnica em Agroecologia pelo Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas. Licencianda no Curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0473-1832. E-mail: edlasmarciano@gmail.com.

Artigo recebido em novembro de 2024 e aceito para publicação em maio de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Esse artigo reflete a experiência na disciplina Geografia da População, abordada na Universidade Federal da Bahia em 2024. Enfatizamos a Escrevivência, conceito proposto por Conceição Evaristo, enquanto epistemologia, tendo como base teórico-metodológica o Pensamento Negro, destacando as Geografias Negras. As autoras apontam limitações da abordagem tradicional do componente curricular, defendendo uma construção que incorporou saídas de campo e uma abordagem crítica sobre a população, integrando temas como raça, gênero, trabalho e memória. Estruturado em quatro partes, o artigo oferece perspectivas a partir da visão docente e discente sobre a prática acadêmica, dando ênfase a saída de campo ao centro de Salvador enquanto ferramenta crucial de aprendizagem, para observar as dinâmicas sociais e espaciais, evidenciando desigualdades, especulação imobiliária e exclusão urbana.

Palavras-chave: Geografia da População. Geografias Negras. Escrevivência. Saída de campo. Metodologias de ensino.

ABSTRACT: This article reflects on the experience in the Population Geography course taught at the Federal University of Bahia in 2024. We emphasize Escrevivência, a concept proposed by Conceição Evaristo, as an epistemology, using Black Thought as a theoretical-methodological foundation and highlighting Black Geographies. The authors identify limitations in the traditional approach to the curriculum, advocating for a framework that incorporates field excursions and a critical perspective on population studies, integrating themes such as race, gender, labor, and memory. Structured in four parts, the article offers perspectives from both teaching and student viewpoints on academic practice, emphasizing the field excursion to downtown Salvador as a crucial learning tool for observing social and spatial dynamics and uncovering inequalities, real estate speculation, and urban exclusion.

Keywords: Population Geography. Black Geographies. Escrevivência. Field excursion. Teaching methodologies.

RESUMEN: Este artículo refleja la experiencia en la asignatura Geografía de la Población, impartida en la Universidad Federal de Bahía en 2024. Enfatizamos la Escrevivência, un concepto propuesto por Conceição Evaristo, como una epistemología, tomando el Pensamiento Negro como base teórico-metodológica y destacando las Geografías Negras. Las autoras señalan limitaciones en el enfoque tradicional del currículo, defendiendo una estructura que incorpora salidas de campo y una perspectiva crítica sobre la población, integrando temas como raza, género, trabajo y memoria. Estructurado en cuatro partes, el artículo ofrece perspectivas desde la visión docente y estudiantil sobre la práctica académica, dando énfasis a la salida de campo al centro de Salvador como herramienta crucial de aprendizaje, para observar las dinámicas sociales y espaciales, evidenciando desigualdades, especulación inmobiliaria y exclusión urbana.

Palabras clave: Geografía de la Población. Geografías Negras. Escrevivência. Salida de campo. Metodologías de enseñanza.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da nossa experiência na disciplina Geografia da População, oferecida no primeiro semestre de 2024 no curso de graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. Por conta de problemas burocráticos referentes à contratação em caráter temporário da docente da disciplina e da greve docente, deflagrada em 29 de abril, o componente curricular iniciou apenas em julho, sendo finalizado em setembro do mesmo ano.

A disciplina se caracterizou pela abordagem teórico-metodológica, amparada na Escrevivência enquanto epistemologia. A Escrevivência, termo cunhado pela escritora e professora Conceição Evaristo está implicada primeiramente com aquilo que vivemos, depois com a teoria que pode categorizá-lo:

> Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

Utilizando da distinção entre epistemologias, paradigmas e metodologias proposta por Patricia Hill Collins, considero que a Escrevivência não se limita a um referencial interpretativo ou princípios ou modos de fazer pesquisa. Ela se apresenta aqui como "teoria abrangente do conhecimento" (Collins, 2019, p. 402), onde a subjetividade e a individualidade são inerentes para compreender "como as relações de poder determinam em que se acredita e por quê" (*Ibid*):

> No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos (Evaristo, 2020, p. 39).

Conceição Evaristo ainda não nos deixa esquecer que "(...) que nada que eu escrevo é inocente. É muito bem pensado" (Evaristo, 2020, p. 40). Patricia Hill Collins, por sua vez, diz que "as escolhas epistemológicas referentes a em quem se deve confiar, em que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas inocentes" (Collins, 2019, p. 403). Com isso, temos como base teórico-metodológica da disciplina o Pensamento Negro, especialmente o brasileiro, mas também aquele produzido na diáspora e no continente africano. Considerando a inescapável realidade onde a raça estrutura e organiza a sociedade brasileira, dialogamos com outras pessoas que constroem conhecimentos conscientes deste aspecto crucial para a compreensão da formação sócio espacial do país e de sua população. Assim, o Pensamento Negro não é apenas uma teoria produzida por ou para pessoas negras, mas um paradigma do conhecimento que não ignora o papel fundante da raça enquanto ferramenta de organização e hierarquização do espaço e a reconhece em sua experiência de vida, se colocando na construção de uma teoria crítica a serviço da justiça social.

Durante muito tempo a Geografia foi marcada por um enfoque Positivista voltado para a descrição do espaço, baseando-se apenas em aspectos físicos e na relação dos seres humanos com o meio, sem questionar as estruturas sociais ou econômicas. As temáticas relacionadas à população nessa vertente ficavam limitadas a analisar a distribuição espacial das populações, detalhando com precisão, sem entender as "forças motrizes", como descreve Mormul (2013). Moraes (2005) também fala a respeito quando aborda a geografia de Vidal de La Blache, um dos precursores da tentativa de vincular o propósito humano na geografia:

> A Geografia vidalina fala da população, de agrupamento, e nunca de sociedade; fala de estabelecimentos humanos, não de relações sociais; fala das técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém não de processo de produção. Enfim, discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens (Moraes, 2005, p. 26).

A partir da segunda metade do século XX, em um cenário de intensas transformações econômicas, tecnológicas, urbanas e sociais, surge o movimento de renovação da geografia que questiona a abordagem tradicional dessa. Surgem desse movimento diversas concepções que, assim como Moraes descreve, é possível agrupá-las "em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos" (Moraes, 2005, p. 107), resultando na Geografia Pragmática, e na Geografia Crítica.

A Geografia Pragmática, que no Brasil foi denominada Geografia Teorética, visava à eficiência técnica, limitando-se à descrição e ao uso de modelos matemáticos e estatísticos. A aplicação dos conhecimentos geográficos era voltada para o planejamento urbano e econômico, sendo, segundo Moraes (2005) "um instrumento da dominação burguesa". Já a Geografia Crítica assume uma postura política, analisando o espaço como produto das relações sociais e de poder, evidenciando também as contradições do sistema capitalista. Ela interpreta o espaço não apenas como um conjunto de fenômenos naturais, mas como o resultado de processos históricos e econômicos que estruturam a sociedade.

Segundo Mormul (2013), os Institutos Geográficos e a Geografia Teorética influenciaram e difundiram os estudos populacionais em meados do século XX, sendo tratados de forma mais estatística. A partir de 1950 iniciou-se o que temos hoje como Geografia da População. Ainda segundo a autora, Pierre George foi o primeiro a colocar essa expressão e passou a existir uma maior dedicação aos estudos da população dentro da geografia, sendo a Geografia da População definida como:

> a ciência que trata dos modos pelos quais o caráter geográfico dos lugares é formado por um conjunto de fenômenos de população que varia no interior deles através do tempo e do espaço, na medida em que seguem os outros e relacionando-se com numerosos fenômenos não demográficos (Zelinsky, 1969 *apud* Mormul, 2013, p.43).

Isso representou uma mudança significativa, permitindo que o estudo da população passasse a ser analisado com uma visão mais crítica, dentro de um contexto mais amplo, incluindo as relações sociais e econômicas que moldam sua distribuição no espaço. Nesse sentido, estudar a população em um viés crítico é compreender as desigualdades espaciais e reconhecer que a distribuição das pessoas no território não é natural ou neutra, mas que ela reflete as dinâmicas de poder, a exploração econômica e as desigualdades sociais, conforme afirmado por Milton Santos.

Especificamente na Geografia, o Pensamento Negro tem se denominado Geografias Negras, sendo articulado por diversas protagonistas, dentre elas a Rede de Geografias Negras. Posteriormente,

em 2020, a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as publicou em sua revista o Caderno Temático "Geografias Negras", organizado pelas professoras Dra. Lorena Francisco de Souza, Dra. Geny Ferreira Guimarães e pelo professor Dr. Diogo Marçal Cirqueira. No artigo "Geo-grafias Negras & Geografias Negras", a professora Geny Ferreira Guimarães sistematiza esta forma de "construir trajetórias metodológicas e formas metódicas de trabalho utilizando epistemologias apropriadas" (Guimarães, 2020, p. 304), apontando que a mesma nos possibilita repensar a construção do conhecimento geográfico sistematizado.

Um apontamento pertinente da professora Geny Guimarães, é que as Geografias Negras não são novas, ou "outras", visto que há muitas décadas o Pensamento Negro na Geografia tensiona o pensamento positivista e suas múltiplas reformas. Nosso objetivo, portanto, não é apenas em destacar a produção acadêmica protagonizada por pessoas negras, mas reconhecer que para intelectuais racialmente conscientes - independente de serem organizados ou não em espaços de militância - o pertencimento racial é um fator inescapável na análise do espaço geográfico.

A professora Geny Guimarães traz uma enorme contribuição para o campo ao caracterizar as abordagens de Geografias Negras a partir de dois elementos principais:

> 1. Escritas Geográficas Enegrecidas: enegrecer esta ciência com teóricos negros por meio de: (a) repensar a historiografia da Geografia a partir de rasuras e construções geográficas negras e (b) preocupar-se com uma bibliografia e com um conteúdo epistemológico, metódico e de metodologias negras;
> 2. Fazer Geográfico Enegrecido: com pesquisas cujos objetos de estudos sejam negros e sobre relações étnico-raciais (Guimarães, 2018, p. 45).

Assim, as Geografias Negras são uma forma de fazer ciência, a partir da Geografia, trazendo uma proposta reparadora frente ao epistemicídio, construindo conhecimento acadêmico apesar da relutância brancocentrada frente não apenas aos temas negros, mas à forma de interpretar a sociedade a partir das relações raciais (Guimarães, 2020). Falar de Geografias Negras, portanto, é ir além do "problema do negro" ou "questões negras", considerando que a hierarquização racial brasileira é uma herança da branquitude colonialista. Também não resumimos as Geografias Negras ao conhecimento produzido por pessoas afro-brasileiras, visto que os interesses e, especialmente, o comprometimento com a justiça racial é algo particular, individual. As Geografias Negras são construídas coletivamente, a partir de uma ética ancestral:

> Um texto negro possui uma forma específica de encadeamento das ideias, junção das palavras e até mesmo estética. O que deve ser considerado nas pesquisas de Geografias Negras. O uso do gerúndio, a hifenização, a propriedade, a pertença de identidade com o assunto, a subjetividade, o individual e coletivo são exemplos de formas enegrecidas na escrita. Uma "dimensão racial do espaço" (Guimarães, 2015) que tanto está presente nos espaços socioespaciais quanto nos espaços acadêmicos.
>
> Os objetos de estudo em algumas pesquisas de Geografias Negras não isentam o pesquisador de se identificar com a pesquisa, sendo assim a neutralidade científica é colocada à prova.
>
> Além disso, o que designam por tema, na maior parte das vezes são pautas sociais o que gera desconforto no campo dos estudos tradicionais pela falta de compreensão que as ciências se encarregam de analisar a realidade e a sociedade, logo, pautas sociais podem ser

> analisadas pelo viés científico. Neste caso, as pautas, pela ciência são consideradas de âmbito da militância, mas para campo das relações étnico-raciais, pesquisadores são militantes acadêmicos (Guimarães, 2020, p. 308).

A partir dessa aproximação com este posicionamento epistemológico, é importante reconhecer que apesar do comprometimento com o rigor científico e com a transparência de quem se propõe a construir coletivamente o conhecimento, há também as limitações do meu próprio repertório e a opacidade de quem entende que a academia não é um ente soberano frente à vida das pessoas. Escrevo com meus objetivos de pesquisa muito presentes e ciente de que sou intérprete de uma tradição que se iniciou muito antes e continuará até muito além da duração desta pesquisa. Essa escrevivência é, portanto, individual - no sentido que aqui estão as minhas vivências e eu sou responsável pelas escolhas e renúncias aqui materializadas -, mas, essencialmente coletiva, visto que estas experiências que analiso não existiriam somente por iniciativa minha.

Para apresentar nossas experiências, considerando os lugares distintos que ocupamos na disciplina, optamos por dividir este artigo em quatro partes. A primeira é esta introdução, onde contextualizamos não apenas a Geografia da População que nos referimos, mas também a própria escrita deste texto, apresentando nossos objetivos com o mesmo. Na segunda parte, Azânia traz a sua experiência como docente da disciplina, apresentando as intencionalidades a partir da construção do plano de aulas, o corpo de referências e as experiências pedagógicas desenvolvidas. Na terceira parte, Edla apresenta a sua experiência enquanto discente da disciplina, trazendo uma das saídas de campo realizadas no decorrer da proposta curricular. Por fim, juntas escrevemos nossas considerações finais acerca da experiência da disciplina, da escrita deste texto e, especialmente, dos possíveis caminhos para a Geografia da População brasileira.

EXPERIÊNCIA DOCENTE: POR UMA GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO DE CORPO INTEIRO

O processo de construção da disciplina de Geografia da População iniciou antes mesmo de minha participação no processo seletivo para contratação de professor substituto deste componente curricular. Durante o período que fiz meu mestrado, participei do Grupo de Estudos Espacialidades Marginais e Debates Epistemológicos, liderado pela professora Maria Helena Lenzi, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nele, a partir de discussões da Geografia Feminista e das Geografias Negras, debatíamos as potencialidades da Geografia da População através destes vieses.

Enquanto no mestrado me aproximei do Pensamento Decolonial, a partir do doutorado é o Pensamento Negro brasileiro e diaspórico quem dá régua e compasso para minha práxis acadêmica. Assim, ao pensar na constituição da disciplina, eu sabia que além de trazer autores negros e indígenas para o currículo, tinha como interesse pensar em práticas pedagógicas inspiradas na formação afro-popular da professora Jeruse Romão (Nogueira, 2024).

A formação afro-popular tem como principais características:

1) Ter como lócus os espaços formais de educação, mas também todos os lugares de interesse para a população negra. Nesse sentido, considerando as possibilidades de expansão da sala de aula, as saídas de campo se apresentam como ferramenta essencial de apropriação desses lugares de interesse;

2) Ser construída coletivamente e em diálogo entre grupos de diferentes experiências geográficas. Este aspecto foi elaborado a partir das partilhas do corpo discente de suas experiências pessoais, tanto na escala bairro - pensando na realidade de Salvador, mas também a partir de outros municípios;

3) Ter as pessoas envolvidas na formação afro-popular enquanto protagonistas da construção da mesma. Considerando o nosso contexto de ser uma disciplina curricular obrigatória de um curso de graduação, esse protagonismo foi exercido a partir da escrevivência.

Além dessa perspectiva de prática docente, parto da prerrogativa de que a ciência não é neutra, portanto, todas as decisões tomadas nos processos de construção do conhecimento são politicamente informadas a partir de seu lugar de fala. E lugar é um conceito caro para nós da Geografia. Ele fala de onde nossos pés pisam, das trajetórias que traçamos, de nossa identidade e de como ao mesmo tempo em que transformamos o espaço, ele nos transforma.

Por conta disso, a escrita de si foi a ferramenta metodológica escolhida para o desenvolvimento das atividades avaliativas da disciplina. As escritas foram propostas a partir dos temas das aulas durante o semestre.

Começamos as aulas apresentando o que a Geografia Populacional pode ser, a partir das nossas perspectivas. Com isso, falamos sobre o perfil da população brasileira, dando rosto, raça, sexo, idade, posição social e outras características geográficas importantes para a compreensão do povo enquanto povo, e não apenas enquanto números, mas encarnada. Na sequência, falamos sobre transição demográfica, envelhecimento populacional e transição da fecundidade. A partir de fatos históricos, contextualizamos os dados e gráficos que materializam essas mudanças na estrutura etária.

A abordagem sobre o Censo demográfico teve o enriquecimento da experiência de estudantes que participaram da pesquisa como recenseadoras/es. Além disso, falamos da categoria raça/cor através dos tempos, debatendo sobre a experiência racial no Brasil. A discussão sobre a categoria sexo nos permitiu discutir sobre gênero, justiça reprodutiva, masculinidade e imagens de controle. Estes debates, além da escala nacional, também foram aproximados à realidade local, através dos resultados do Censo demográfico na Bahia e em Salvador.

Discutir sobre a PNAD e outras pesquisas populacionais possibilitou entender as diferenças de metodologias e como a produção de dados também não é neutra, não apenas a interpretação destes dados.

O trabalho e renda, especialmente nas cidades, foi tema de debates também, tendo como protagonistas as trabalhadoras e trabalhadores por conta própria. A partir destas dinâmicas, falamos sobre migrações internas e externas, desenvolvimento humano e o Bem Viver enquanto alternativa para outros futuros.

No encerramento do semestre, ao perguntar para o corpo discente sobre de que forma a disciplina atingiu as suas expectativas, muitas das falas expressaram o contentamento em perceber que a Geografia da População é mais do que números. Apesar de termos abordado temas e conteúdos da vertente "clássica" da disciplina, o fizemos dando cara à população brasileira, que somos todos nós. Apesar da surpresa inicial com os rumos da experiência curricular, os trabalhos finais demonstraram a potência de falar da população do nosso país a partir de nossas pertenças.

A oportunidade de falar sobre si, sobre nossos lugares, nossas famílias, com o valor simbólico de estar na Universidade, mas validando conhecimentos tradicionais e histórias geracionais, foi um aspecto constantemente repetido na avaliação da disciplina. Junto a isso, se fez presente também o desafio de romper com décadas de ensino onde somos instigados a nos distanciarmos do que é considerado o fazer científico. A ideia de neutralidade do conhecimento nos afasta de reconhecer que a pesquisa fala de nossas formações para além dos muros dos espaços de educação formal.

Com isso, pudemos coletivamente questionar inclusive o que é Geografia e como ela é construída por esse coletivo, formado majoritariamente por discentes recém-chegadas/os ao curso, ou ainda nos primeiros semestres da graduação. Reconhecer nossa ciência como um campo em disputa, ainda que possua um objeto de estudo definido, deu abertura para que questionamentos aparentemente externos a ela se fizessem presentes. Assim, se tornou possível demonstrar na prática para futuras/os professoras/es de Geografia, a importância fundamental da nossa ciência na construção de justiça social através da educação.

Milton Santos, em O trabalho do geógrafo no terceiro mundo, diz que "vemos a realidade através da óptica de nossa ideologia, de nossa metodologia, de nossa visão global de mundo. Por isso, a mesma realidade pode prestar-se a diferentes interpretações" (Santos, 2013, p. 09). Nesse sentido, para além das discussões em sala, buscando localizar o corpo discente de nosso lugar no mundo, as saídas de campo se apresentam como ferramenta de materialização e fixação do conhecimento, trazendo nuance para os debates teóricos.

É importante apontar também que as saídas de campo proporcionaram experiências inéditas de apropriação de lugares de interesse como museus e territórios negros da cidade, tanto para aqueles que nasceram aqui, quanto para os que chegaram durante os seus percursos de aprendizagem. Nos relatórios de campo, várias pessoas indicaram que nunca haviam ido para museus antes, ou que há muitos anos não visitavam o Centro Histórico ou o Subúrbio da cidade. Pensando não apenas nas formações individuais, mas a importância que futuras/os professoras/es se apropriem de instrumentos de memória como museus, fazendo uma análise crítica de seus acervos e exposições, as saídas de campo construídas para este semestre se tornam ainda mais relevantes na expectativa docente. A seguir, Edla irá discorrer sobre como essa construção se materializou na perspectiva discente.

EXPERIÊNCIA DISCENTE: A VISITA DE CAMPO COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NA GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO

A disciplina de Geografia da População do segundo semestre de 2024 na UFBA foi conduzida proporcionando uma relação mais pessoal e reflexiva com os espaços e a população que o ocupa, através das visitas de campo, das escrevivências dessas experiências e compartilhamento e diálogo com a turma. Neste sentido, a visita de campo se mostrou como uma ferramenta essencial para o estudo da população de forma crítica, pois permite que nós, estudantes e pesquisadores observemos diretamente as realidades sociais e espaciais, conectando teoria e prática, vivenciando as desigualdades e as contradições que estruturam o espaço geográfico e percebendo como as relações de poder e as dinâmicas econômicas influenciam a organização espacial da população.

Através da observação in loco, conseguimos observar os efeitos da especulação imobiliária, do planejamento urbano excludente, das políticas públicas que favorecem a concentração de riqueza em determinados espaços, ou a falta dessas, assim como questões de mobilidade. Esses problemas, que muitas vezes passam despercebidos em uma análise teórica ou na análise de dados estatísticos quantitativos que generalizam, ficam evidentes em campo, permitindo que questionemos as narrativas sobre a organização espacial e compreendamos como as populações são afetadas por essas dinâmicas.

Neste sentido, a visita ao centro de Salvador ofereceu então uma oportunidade para a compreensão das dinâmicas urbanas e populacionais de uma cidade repleta de contrastes históricos,

sociais e culturais. A partir dela foi possível fazer correlações com as ideias de Milton Santos em "O Centro da Cidade do Salvador" e "Cidadanias Mutiladas", enriquecendo o aprendizado das disciplinas de Geografia da População e Geografia Urbana.

A saída de campo inicia na ocupação Carlos Marighela, situada em um prédio abandonado pela EMBASA, sendo um símbolo de resistência e luta pelo direito à moradia em um espaço tradicionalmente elitizado. A ocupação deste prédio, em um local predominantemente turístico, e as artes em sua fachada nos ajudam a parar e refletir sobre as falhas no sistema. As políticas públicas habitacionais não são efetivas e os imóveis que poderiam cumprir uma função permanecem ociosos devido à especulação imobiliária. A ação truculenta do governo ao tentar desalojar as famílias reflete o incômodo gerado pela presença de populações vulneráveis em áreas que o poder público e privado pretende manter exclusivos para as elites, alimentando a gentrificação. Esta situação é um exemplo claro do que Milton Santos define como "cidadanias mutiladas", onde o direito à cidade é restrito a poucos, excluindo as camadas mais pobres da população.

A ocupação, no entanto, vai além da reivindicação pela efetivação do direito à moradia garantido pela Constituição Federal (1988). Ela possui múltiplas camadas e entre elas o papel de educar. Seja a educação no sentido literal, com aulas de reforço escolar com a Escola Nacional Eliana Silva, garantindo que crianças e jovens tenham acesso a um suporte educacional e alimentação, mas também nos ensinamentos de cidadania. Desta forma as pessoas são instruídas sobre seus direitos, fortalecendo o sentimento de pertencimento e consciência coletiva, através de debates, oficinas e convivência, em que compreendem a importância da luta por seus direitos, desenvolvendo um senso crítico sobre as injustiças sociais e se reconhecendo como sujeitos ativos.

A poucos metros da ocupação, que se encontra em processo de desocupação, o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB) é mais do que um espaço de preservação histórica. É um local de resistência cultural e reconexão com as raízes afro-brasileiras, que nos convida à reflexão sobre as contribuições dos nossos povos na construção da identidade nacional, dando voz às histórias antes silenciadas.

Houve diversas tentativas de apagar/omitir um passado ligado a escravidão, para um "branqueamento" da história. A reforma do Elevador Lacerda é uma delas. O elevador foi um elemento essencial para conectar as duas partes de Salvador que historicamente sempre estiveram separadas por questões sociais e econômicas, como já descritas por Milton Santos. Ele é foi trajado como um ícone da cidade moderna e turística, no entanto, é importante destacar que tanto o Elevador Lacerda, quanto os Planos Inclinados, são mais do que meras atrações turísticas. Eles continuam desempenhando um papel fundamental na mobilidade urbana, integrando a Cidade Alta e a Cidade Baixa, permitindo a circulação diária de milhares de pessoas.

Ao descer do Plano Inclinado Gonçalves, em direção a Casa das Histórias de Salvador, nos deparamos com a região do Comércio. Como descrita por Milton Santos, a região, que já foi um centro vital de atividades econômicas e sociais, passou por um processo de decadência, com muitos edifícios ficando abandonados ou subutilizados. Isso é reflexo das mudanças socioeconômicas da cidade, onde o centro empresarial do Comércio foi sendo levado para outras áreas da cidade, como o Iguatemi, resultado principalmente da especulação imobiliária no local.

Como idealizado no Estatuto da Cidade, esses prédios, em vez de servirem apenas aos interesses do capital, deveriam ser reaproveitados para abrigar projetos sociais, culturais ou habitacionais que beneficiassem a população como um todo, reduzindo as desigualdades urbanas e promovendo

uma ocupação mais justa e equilibrada do espaço urbano. A situação de abandono revela a falha no cumprimento da função social da propriedade e a falta de um plano diretor que beneficie todas as camadas da sociedade.

A Casa das Histórias de Salvador foi um exemplo de uma nova função social a um casarão que estava abandonado e hoje é um espaço onde a história da cidade é contada a partir da perspectiva das pessoas comuns, aquelas que na visão de Milton Santos, são muitas vezes esquecidas pelas narrativas oficiais. Este espaço destaca a contribuição indígena e negra para a formação cultural e histórica de Salvador, oferecendo um contraponto às versões hegemônicas. A Casa das Histórias cumpre então a função de resgatar e preservar a memória coletiva da cidade, mostrando a importância de incluir as vozes dos marginalizados na construção da identidade urbana.

A visita de campo além de nos proporcionar o contato com a realidade local, também abriu espaço para fazermos correlações entre o que foi vivenciado no centro de Salvador e o trabalho que estava sendo desenvolvido para a disciplina de Geografia Urbana no qual eu escrevia sobre minha cidade natal, Delmiro Gouveia-AL. Mesmo com dinâmicas urbanas muito diferentes, ao passar pelo comércio com tantos edifícios fechados e ruas vazias, lembrei-me da sensação ao passar nas proximidades da Fábrica da Pedra que fica no centro da cidade e vê-la fechada, sem aqueles tantos operários que se amontoavam nas trocas de turnos, o quanto influenciou na dinâmica daquele local. Aqui me remeto aos simples detalhes, como o senhorzinho que vendia lanches ali na frente nas trocas de turnos dos operários, o que deveria acontecer também na frente dos prédios do Comércio.

Por fim, a visita ao centro de Salvador possibilitou nossa aproximação direta com a realidade, despertando uma reflexão crítica, que contribuiu para uma análise mais justa e contextualizada das questões populacionais. As experiências obtidas na visita também demonstraram como esse método de ensino é eficaz e contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de entender e questionar as estruturas de poder que moldam o espaço, devendo ser levado como método a ser aplicado por nós, futuros professores de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a disciplina de Geografia da População foi marcante e transformadora tanto do ponto de vista discente quanto docente. O componente curricular foi conduzido de maneira diferente do que era esperado pelos estudantes, em que a expectativa era de uma disciplina densa, resumida a uma grande carga de leitura e análise de dados quantitativos. No entanto, a proposta docente trouxe uma abordagem que nos permitiu ir além da teoria que a Geografia tradicional propõe. Reconhecendo que todas as pessoas envolvidas possuem conhecimentos geográficos acerca da população, especialmente sobre a população brasileira, passamos a olhar as temáticas sob um olhar pessoal e reflexivo. Compreender nossas experiências de vida como lócus tanto para a constituição da disciplina, quanto para o desenvolvimento dos trabalhos, nos permitiu ocupar um lugar coletivo e intencional na produção do conhecimento. As visitas de campo e o compartilhamento dessas experiências coletivamente proporcionaram uma visão mais concreta das desigualdades e complexidades socioespaciais.

Ao pensar o modo de fazer Geografia a partir da Escrevivência, outras metodologias de ensino se apresentam. O exercício da escrita de si se mostrou essencial para aprofundar o aprendizado, pois, diferente dos relatórios tradicionais, essa metodologia incentivou as/os discentes a transformar

nossas vivências em narrativas carregadas de reflexões e críticas, relacionando a teoria e com nossas experiências pessoais, dialogando com os autores que estudamos. Além disso, o compartilhamento das escrevivências com a turma também foi muito importante, pois nos permitiu ouvir diferentes narrativas e entender diferentes formas de enxergar e viver o espaço.

Por fim, as experiências da vivência do campo e escrevivência foram um exercício de posicionamento e construção de nossas identidades como professora em atividade, futura professora, geógrafas em constante formação e cidadãs. Esperamos que as experiências aqui compartilhadas possam contribuir e despertar o desejo de pensar uma Geografia da População além das teorias tradicionais, trazendo o corpo, a identidade, a materialidade do povo brasileiro que está cada vez mais dentro das salas de aula das universidades públicas do país para o centro do processo educacional. Reiteramos a importância dessas ferramentas essenciais para conectar o ensino teórico com as realidades vividas pelas/os estudantes, pois acreditamos que essas metodologias são essenciais para o cumprimento da função social da Geografia no ambiente educativo: despertar o senso crítico, para que possamos questionar as estruturas de poder que moldam o espaço e ter voz para narrar nossas vivências enquanto protagonistas destes processos.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. 26-47. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 16 mai 2024.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 292–311, 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/866. Acesso em: 30 out. 2024.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** Pequena História Crítica. Annablume, 20ª. ed. São Paulo, 2005.

MORMUL, Najla Mehanna. Geografia Humana e Geografia da População: pontos de tensionamento e aprofundamento na ciência geográfica. **Caderno de Geografia**, v. 23, n. 40, p. 33-47, 2013.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. "Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas": a formação afro-popular e a construção de políticas públicas na práxis da professora Jeruse Romão. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. e0113, 2024. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24363. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova:** Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: **O Preconceito.** São Paulo: IMESP, v. 1997, p. 133-144, 1996.

SANTOS, Milton. **O Centro da Cidade do Salvador:** Estudo de Geografia Urbana. 2. ed. São Paulo: Edusp; Salvador: Edufba, 2008.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4198

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

DA MAQUETE TOPOGRÁFICA À IMPRESSÃO 3D: CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA BASEADOS NA PAISAGEM LOCAL NA RAIA DIVISÓRIA SÃO PAULO-PARANÁ-MATO GROSSO DO SUL

FROM TOPOGRAPHIC MODEL TO 3D PRINTING: CREATION OF TEACHING RESOURCES FOR GEOGRAPHY TEACHING BASED ON THE LOCAL LANDSCAPE IN THE DIVIDING BORDERLAND SÃO PAULO-PARANÁ-MATO GROSSO DO SUL

DEL MODELO TOPOGRÁFICO A LA IMPRESIÓN 3D: CREACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS DE GEOGRAFÍA A PARTIR DEL PAISAJE LOCAL DE LA LÍNEA DIVISÓRIA SÃO PAULO-PARANÁ-MATO GROSSO DO SUL

Diogo Laércio Gonçalves[1]
0000-0002-0647-6283
diogo.goncalves@unesp.br

Thais Helena Gonçalves[2]
0000-0002-0633-746X
thais.helena@unesp.br

Moacir Gonçalves[3]
0009-0003-8981-1386
moacir.goncalves@unesp.br

Ricardo dos Santos[4]
0000-0001-9650-8615
r.santos02@unesp.br

1 Professor Assistente Doutor, Departamento de Geografia e Planejamento, FCTE/UNESP, Ourinhos-SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0647-6283. E-mail: diogo.goncalves@unesp.br.
2 Doutoranda em Geografia, FCT/UNESP, Presidente Prudente - SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0633-746X. E-mail: thais.helena@unesp.br.
3 Mestre em Geografia, FCT/UNESP, Presidente Prudente - SP. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8981-1386. E-mail: moacir.goncalves@unesp.br.
4 Doutor em Geografia, FCT/UNESP, Presidente Prudente - SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9650-8615. E-mail: r.santos02@unesp.br.

Artigo recebido em março de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a aplicabilidade da criação de recursos didáticos para o ensino de Geografia, baseados em representações da paisagem local da Raia Divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul, expressos por meio de formas de relevo, em especial os morros testemunhos originados pela silicificação dos arenitos do grupo Caiuá: Morro do Diabo e Três Morrinhos. Para tanto, pretende-se demonstrar metodologicamente duas formas distintas de criação destes materiais didáticos, a primeira delas são das maquetes topográficas feitas de forma artesanal por materiais como a Etileno Acetato de Vinila (EVA), por meio de cartas topográficas , seguindo a metodologia já consolidada de Simielli *et al.* (1992) e Simielli, Girardi e Morone (2007), que envolve: escolha do trecho da carta topográfica, identificação das curvas, montagem da maquete e descrição da maquete de relevo. Concomitantemente, o artigo também se propõe a demonstrar a metodologia da criação de protótipos tridimensionais de paisagem para as mesmas formas de relevo, produzidos em ambiente de Sistema de Informação Geográfica (SIG), por meio de modelos digitais de elevação. Para tanto, foram utilizados o complemento DEMto3D dentro do software QGIS que permitiu a criação das linhas de impressão 3D no arquivo STL (*Standard Triangle Language*), impressos em filamentos de PLA (Polilactídeo). Por fim, a aplicação dos materiais didáticos, foi realizada junto a Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza, na Gleba Ribeirão Bonito em Teodoro Sampaio-SP, pertencente à referida região. Espera-se que com este trabalho, podemos contribuir para a difusão do conhecimento geográfico escolar, notadamente a criação de recursos didáticos da cartografia escolar, que possam elevar a utilização das geotecnologias no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Palavras-chave: Materiais didáticos. Cartografia escolar. Maquete topográfica. Protótipos de paisagem.

ABSTRACT: The present work aims to demonstrate the applicability of teaching resources for geography teaching based on representations of the local landscape of the Raia Divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul, expressed through relief forms, especially the testimonial hills originated by the silicification of the sandstones of the Caiuá group: Morro do Diabo and Três Morrinhos. To this end, we intend to methodologically demonstrate two distinct ways of creating these teaching materials. The first of these is topographic models made by hand using materials such as Ethylene Vinyl Acetate (EVA), using topographic maps, following the already consolidated methodology of Simielli *et al.* (1992) and Simielli, Girardi and Morone (2007), which involves: choosing the section of the topographic map, identifying the curves, assembling the model and describing the relief model. At the same time, the article also aims to demonstrate the methodology for creating three-dimensional landscape prototypes for the same landforms, produced in a Geographic Information System (GIS) environment, using digital elevation models. To this end, the DEMto3D add-on within the QGIS software was used, which allowed the creation of 3D printing lines in the STL (Standard Triangle Language) file, printed in PLA (Polylactide) filaments. Finally, the application of the teaching materials was carried out at the Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza, in Gleba Ribeirão Bonito in Teodoro Sampaio-SP, belonging to the aforementioned region. It is expected that with this work, we can contribute to the dissemination of school geographic knowledge, notably the creation of teaching resources for school cartography, which can increase the use of geotechnologies in the context of Digital Information and Communication Technologies (DICTs).

Keywords: Teaching materials. School cartography. Topographic model. Landscape prototypes.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo demostrar la aplicabilidad de la creación de recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía, a partir de representaciones del paisaje local de la Raia Divisoria São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul, expresado a través de las formas del relieve, especialmente los cerros testigos originados por la silicificación de las areniscas del grupo Caiuá: Morro do Diabo y Três Morrinhos. Para ello, se pretende demostrar metodológicamente dos formas distintas de elaboración de estos materiales didácticos, la primera de ellas son las maquetas topográficas realizadas a mano con materiales como el Etileno Acetato de Vinilo (EVA), utilizando mapas topográficos, siguiendo la metodología ya consolidada de Simielli *et al.* (1992) y Simielli, Girardi y Morone (2007), que implica: elegir la sección del mapa topográfico, identificar las curvas, ensamblar el modelo y describir el modelo de relieve. Paralelamente, el artículo también propone demostrar la metodología para la creación de prototipos de paisajes tridimensionales para las mismas formas de relieve, producidos en un entorno de Sistema de Información Geográfica (SIG), utilizando modelos digitales de elevación. Para ello se utilizó el complemento DEMto3D dentro del software QGIS, que permitió la creación de líneas de impresión 3D en el archivo STL (Standard Triangle Language), impresas en filamentos PLA (Polilactida). Finalmente, la aplicación de materiales didácticos se realizó en la Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza, en Gleba Ribeirão Bonito en Teodoro Sampaio-SP, perteneciente a la mencionada región. Se espera que con este trabajo podamos contribuir a la difusión del conocimiento geográfico escolar, en particular a la creación de recursos didácticos para la cartografía escolar, que puedan incrementar el uso de las geotecnologías en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TICD).

Palabras clave: Material didáctico. Cartografía escolar. Maqueta topográfica. Prototipos de paisaje.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Qual é o objeto de estudo da Geografia? Por que aprender Geografia na escola? Ambas as perguntas, embora se apresentem com ideias e contextos diferentes, convergem para o mesmo propósito: a construção do entendimento de uma ciência essencial para entender a sociedade e a natureza.

No âmbito do desenvolvimento da ciência moderna, o binômio sociedade-natureza se faz presente como o principal fenômeno a ser entendido. Ao longo da história, a compreensão da natureza e seu funcionamento em conjunto com a atividade humana, evidenciou o desenvolvimento das sociedades pela ocupação do espaço geográfico.

Paulatinamente, o espaço geográfico torna-se o elemento principal da investigação geográfica, abordado como o palco das ações do dualismo sociedade-natureza em seus diferentes canais de investigação e percepção, ao longo do tempo. Tais conceitos operacionais como, território, lugar e paisagem, nos permitem uma abordagem una e múltipla que perpassa por outras áreas da ciência propiciando uma análise conjunta desta relação (Suertegaray, 2001).

Sem perder a unicidade, a Base Nacional Comum Curricular compreende o conceito de espaço como integrador e inseparável, juntamente com o conceito de tempo, os quais devem ser articulados constantemente no processo de assimilação da produção do espaço geográfico, com base nos conceitos operacionais ou categorias de análise como território, lugar, região, natureza e paisagem (BNCC, 2018).

Articulado a essa perspectiva, a BNCC traz a abordagem pautada no raciocínio geográfico transcrito em cinco unidades temáticas que transpassam os conteúdos do componente curricular ao longo da formação do aluno, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo estas: o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida (BNCC, 2018).

Através destas unidades, a construção de um conhecimento e raciocínio geográfico é dada de maneira gradual, iniciando por temáticas pertencentes ao cotidiano do aluno, a partir do conceito de lugar. Em seguida, aborda-se os arranjos sociais e aspectos físicos e naturais que envolvem a natureza e a paisagem; a organização do espaço geográfico pelo ordenamento e planejamento dentro do conceito de região; e por fim, as relações de poder transpostas pelas múltiplas territorialidades do espaço, conforme o conceito de território.

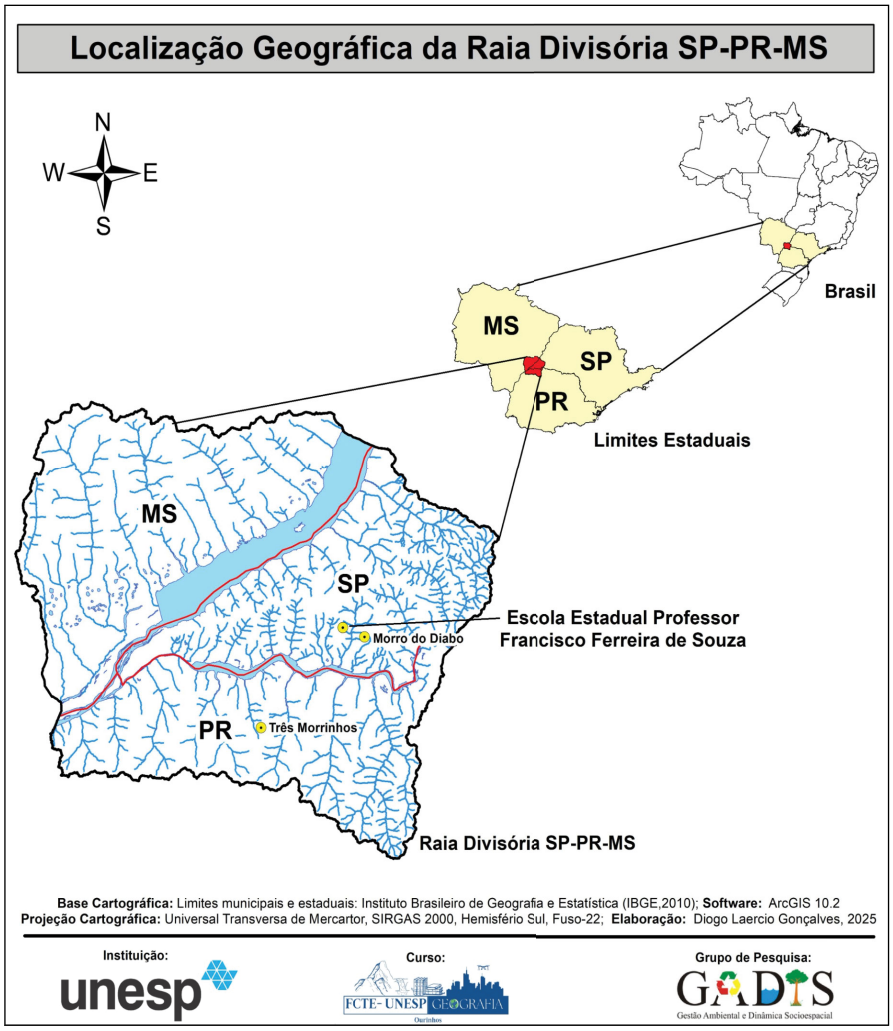
Considerando os atuais desafios para o ensino de Geografia, do espaço geográfico e dos conflitos natureza/sociedade é transcrita de forma mais veemente a partir do entendimento conceitual da paisagem. Este conceito está presente desde os primeiros anos de formação do aluno, juntamente com o conceito de lugar.

Com a intensa ocupação da natureza através da sociedade, a paisagem não pode ser vista necessariamente como uma emanação direta da natureza uma vez que grande parte dos espaços naturais foram ocupados pelos grupos humanos, que modificaram substancialmente ao longo da história (seja do ponto de vista das atividades agrícolas, ou industriais, ou pela urbanização etc.), transformando-a em um produto social (Gonçalves, 2020).

No caso da Raia Divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul, o cenário para o desenvolvimento de ações de uma educação geográfica atrelada à paisagem local é dado pela relativa homogeneidade de sua geodiversidade. Inserida no alto curso do rio Paraná, a Raia Divisória SP-PR-MS, encontra-se numa faixa de transição entre os biomas de Mata Atlântica e do Cerrado contemplando, assim, grande diversidade tanto de fauna como de flora e da ictiofauna em seus rios principais e afluentes.

Tendo em vista esse mosaico paisagístico formado por diversos geocomplexos, entendemos esta região pela definição dada por Gonçalves (2020), como a porção bem delimitada que envolve: o Oeste do estado de São Paulo, o Noroeste do estado do Paraná e o Sudeste do estado do Mato Grosso do Sul, formada por um conjunto de bacias hidrográficas no alto curso do rio Paraná, em especial a bacia do rio Paranapanema em seu baixo curso (principal afluente do rio Paraná neste percurso), constituindo-se numa região de contato imediato entre os três estados concomitantemente (Figura 1).

Sua geografia física é dada pela similaridade e continuidade do relevo, constituído sobretudo por planaltos com topos alongados e a presença expressiva do Arenito Caiuá que formam as terras areníticas da raia. As exceções de destaque, são impressas pelos relevos residuais, formados pela silicificação das dunas de arenitos do antigo Deserto Caiuá em dois pontos expressivos: o Morro do Diabo no estado de São Paulo e os Três Morrinhos no Paraná.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 1. Localização da Raia Divisória SP-PR-MS, com destaques para a escola de aplicação das atividades e dos relevos residuais representados nos materiais didáticos produzidos.

Neste contexto, este trabalho tem como intuito de demonstrar a aplicabilidade da criação de recursos didáticos para o ensino de geografia baseados na paisagem local**,** representadas por meio de formas de relevo (morros testemunhos) em maquetes topográficas feitas de forma artesanal por materiais como a Etileno Acetato de Vinila (EVA), por meio de cartas topográficas e pela prototipagem via Sistema de Informação Geográfica (SIG), de modelos digitais de elevação, para o contexto da região da Raia Divisória SP-PR-MS, com aplicabilidade a experiência vivenciada pelas atividades realizadas junto a Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza, na Gleba Ribeirão Bonito em Teodoro Sampaio-SP, pertencente à referida região.

Fundamentação teórica

A Geografia sempre utilizou a paisagem como uma ferramenta de observação e de hierarquização dos fenômenos espaciais, sem que, aliás, verdadeiros consensos metodológicos acontecessem ou fossem impostos sobre níveis pertinentes de análise.

Para Ab'Saber (2003), a paisagem é sempre uma herança, haja vista seus processos fisiográficos e biológicos, enquanto um patrimônio coletivo da sociedade. Não obstante, Bertrand (1968) corrobora com esta acepção, ao entender a paisagem não como uma simples adição de elementos geográficos disparatados, mas sim, do resultado desta dinâmica entre os elementos físicos, biológicos e, não menos importante, da ação antrópica, que de forma dialética, reagem uns sobre os outros, fazendo um conjunto único e indissociável. Em suma, a paisagem se torna objeto de estudo da geografia enquanto a sua materialização da relação sociedade-natureza no espaço geográfico.

Outrossim, é na transposição didática do conhecimento acadêmico para o escolar que buscamos conduzir o aluno na construção do entendimento do que chamamos de espaço geográfico estruturados em conceitos operacionais que acompanham percepção espacial *sui generis,* são considerados conceitos espontâneos (Vygotsky, 1993). Ou seja, inerentes à própria realidade humana vivida no período pré-instrução escolar, dos quais se relacionam a percepção/entendimento do lugar e da paisagem.

Analisando os desafios do ensino de Geografia atualmente, a construção de conceitos operacionais, como a paisagem, nem sempre é bem desenvolvida em sala de aula. Consoante a isso, Kaercher (2004) aborda que há uma falta de clareza de alguns professores quanto à assimilação dos conceitos geográficos em sala de aula (no qual a paisagem se insere), haja vista a própria característica da Geografia escolar que envolve uma abordagem múltipla ao falar de natureza, sociedade, econômica, cotidiano etc.

Muito embora a construção científica de lugar e paisagem seja efetivada nas aulas de Geografia, é perceptível que estes conceitos abrigam a primeira noção de espacialidade intrínseca às crianças, que é ponto de partida para o ensino de Geografia. Este fato é corroborado pela própria visualização dos conceitos operacionais na BNCC.

Compreender a paisagem como a transcrição materializada da relação sociedade e natureza, permite ao professor um ponto de partida para propor a educação ambiental. Para o ensino de Geografia, a BNCC (2018) entende a paisagem como uma ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de observação de seus componentes, o que contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido, em vista das diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam, e suas identidades culturais.

Por outro lado, não devemos entender a paisagem somente como um espaço experiencial no qual o ser humano vive e se desenvolve, mas compreender a sua capacidade de transformá-lo, e ter a obrigação de zelar por ela harmonizando a sua exploração e preservação (Lestegás *et al*., 2023).

Lestegás *et al.* (2023), ao proporem um estudo que aborda as questões relativas à educação em paisagem entre professores do Ciclo Fundamental na Espanha, atentam que é preciso diferenciar o que é *estudar a paisagem* e *educar em paisagem.* Para os autores, essas ideias correspondem às novas formas de compreender o conceito de paisagem.

O ensino dentro do contexto geográfico para a Educação Básica, pode colaborar com o desenvolvimento de ações de educação ambiental em consonância com as metas globais estabelecidas pelo Programa das Nações Unidas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Destacam-se, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 15 (Vida Terrestre).

Neste ínterim, a utilização de recursos didáticos como as maquetes topográficas, sua produção e exposição em sala de aula, não se trata apenas de uma mera atividade prática de "recortar e colar". Ao produzir a maquete junto aos alunos, o professor de Geografia também trabalha conceitos e temas de seu conteúdo programático, o que permite uma aproximação e assimilação maior por parte dos

discentes e a maquete transforma-se em um recurso didático facilitador para o processo de ensino-aprendizagem (Roqué, 2013).

Para Simielli *et al*. (1991) ao trabalhar com a maquete, torna-se mais fácil a compreensão do aluno entre as relações do espaço geográfico e as ações antrópicas sobre a dinâmica da paisagem. Esta estratégia contribui significativamente para a compreensão de conceitos complexos.

Quoos e Figueiró (2021) abordam que os protótipos de paisagens representados por meio de maquetes topográficas ou por modelos físicos impressos de forma tridimensional, contribuem para a percepção da paisagem pelas pessoas. Isso ocorre porque, ao tocar e observar de qualquer ângulo na escala reproduzida, forma-se uma nova compreensão sobre o detalhamento dessa paisagem.

De acordo com Simielli, Girardi e Morone (2007), a aprendizagem com maquetes de relevo, possibilita uma visão tridimensional que os mapas não fornecem ao aluno, complementando a análise da geomorfologia local, de forma a entender os principais compartimentos de relevo de uma determinada área, a sua gênese junto ao mapa geológico ou até mesmo pelas ocupações humanas influenciadas pela topografia do terreno, o que se constitui num exercício de educação cartográfica que eleva o pensamento espacial e raciocínio geográfico do aluno.

De modo geral, as maquetes 3D são recursos que possibilitam a compreensão da realidade geográfica em diversas escalas de análise. Segundo Silva *et al*. (2022), esta ferramenta permite aos estudantes investigarem os elementos cartográficos das representações de relevo em consonância com a paisagem, além de fomentar questões sociais sobre o espaço representado.

Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000) descrevem-nas como um modelo tridimensional do espaço, que funciona como um laboratório geográfico e que facilita a compreensão dos elementos naturais que constituem a paisagem. Juntamente com a Geomorfologia, é possível realizar análises sobre as superfícies terrestres, ou seja, as "macroformas" comumente descritas como depressões, planícies, planaltos e montanhas.

Para os professores em sala de aula, a construção de materiais didáticos oportuniza uma participação efetiva dos alunos, complementando a ação expositiva das aulas, que muitas vezes não desperta a atenção deles. Trata-se de uma quebra do verbalismo e da concretização do assunto abordado, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o exercício da construção do conhecimento por meio de materiais didáticos, torna-se prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos (Fiscarelli, 2007).

Sendo assim, materiais didáticos como maquetes topográficas e protótipos de relevo em impressão tridimensional, podem contribuir para a compreensão da paisagem local. Eles promovem não apenas o conhecimento geográfico sobre as formas de relevo, mas também fortalecem o caráter interdisciplinar da paisagem no cerne das questões ambientais sobre as transformações e dinâmicas da relação sociedade e natureza. Dessa forma, a paisagem se apresenta como o principal conceito a ser explorado numa perspectiva da Geografia Física fundamentada na abordagem sistêmica e no modelo teórico-conceitual do Geossistema, pode ser responsável por esta articulação tanto no âmbito acadêmico como na Geografia escolar (Gonçalves, 2023).

Atualmente, com o desenvolvimento de novas tecnologias e o acesso às mesmas, o ramo das Geotecnologias expande-se consideravelmente, contando com uma grande quantidade de publicações acerca do tema nos dias de hoje. Conforme estudos sobre materiais didáticos, fica claro que as maquetes 3D são recursos adequados e necessários para o ensino de Geografia, já que abrangem conhecimentos

distintos e diversos relacionados ao mesmo, permitindo uma aproximação do aluno às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), mais especificamente das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG), produzindo o conhecimento acerca do espaço geográfico e das paisagens terrestres.

Através da representação 3D é possível incluir diferentes tipos e formas de relevo, muito nítidos, que podem ser tocados e interpretados, inclusive por alunos de baixa visão. Aplicando o exagero vertical à prototipagem, é possível dar mais visibilidade às montanhas ou edifícios, além de possibilitar análises de solo e do uso de solo, diferentemente dos mapas bidimensionais.

Seria então o estudo da paisagem e representações espaciais, o ponto de partida para uma educação ambiental geográfica? Cabe ao ensino de Geografia promover o debate sobre a questão ambiental e seus desdobramentos no espaço geográfico pela perspectiva da paisagem, por meio de materiais didáticos que permitam ao adotarem uma abordagem interdisciplinar, possibilitem o entendimento e a difusão dos valores socioambientais para as gerações atuais e, consequentemente, para as gerações futuras, mediante suas análises dentro do espaço geográfico e da relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs),as ferramentas didático-pedagógicas de ensino de Geografia, notadamente a cartografia escolar.

Área de estudo e aplicação

Muito embora a terminologia "Divisória" contradiga o conceito de uma unicidade para a raia, os processos histórico-geográficos que conduziram à formatação desta região na atualidade demonstram um cenário de homogeneização deste território, impresso em sua paisagem, tanto do ponto de vista natural como antrópico.

Em cada porção estadual da Raia Divisória, houve movimentos distintos de ocupação das terras, especialmente nas primeiras fases das primeiras décadas até meados do século XX. Com o decorrer dos anos, a presença de uma paisagem natural relativamente semelhante, caracterizada por rios de grande porte como o Paraná e seu afluente principal neste trecho, o rio Paranapanema, além da presença de arenitos da bacia Bauru e um relevo plano e monótono, conduziram à homogeneização de boa parte das atividades antrópicas em toda a raia.

No lado paulista, juntamente com o paranaense, a ocupação das terras é mais antiga, inicialmente com o desmatamento da Mata Atlântica nativa para a abertura de áreas de pastagem e escoamento via estradas boiadeiras, e, com a implantação do Ramal de Dourados, que embora tenha sido inacabado, proporcionou a criação de vilarejos que, posteriormente, se elevaram à condição de municípios.

Esta mesma lógica de ocupação das terras, estendeu-se para o lado sul-mato-grossense, com o avanço da fronteira agropecuária paulista, inicialmente via Porto Tibiriçá entre Presidente Epitácio e Bataguassu e depois por outros trechos de divisa com o rio Paraná.

A construção das usinas hidrelétricas pela Companhia Energética de São Paulo (CESP) propiciou uma mudança significativa na paisagem dos últimos anos. O enchimento da represa das usinas hidrelétricas da CESP, especialmente a UHE Engenheiro Sérgio Motta, provocou o "desaparecimento" de diversos geocomplexos locais, dos quais a porção sul-mato-grossense foi a mais atingida, como as áreas de planícies e terraços do rio Paraná, além da extinta Reserva da Lagoa São Paulo em Presidente Epitácio, na margem paulista. Consequentemente, o estado até então mais preservado (Mato Grosso do Sul) viu o aumento da fragmentação florestal (Gonçalves, 2020).

Com a infraestrutura da CESP, a fluidez do trânsito entre os estados pelas rodovias, serviu para estabelecer a fronteira agrícola das porções estaduais nos últimos anos, com destaque para a cultura canavieira, que se acentuou, sobretudo, nas últimas duas décadas na região, o que intensificou a degradação florestal pelo uso agropecuário. Como resultado, vemos a florestal na Raia Divisória SP-PR-MS, impulsionada pelo avanço da fronteira agrícola, primeiramente pela pecuária e, mais recentemente, pela agricultura, sobretudo pelo setor sucroenergético.

Concomitantemente, no final da década de 1980, com a paralisação das obras das UHE Engenheiro Sérgio Motta, muitos barrageiros ficaram sem emprego. Paralelamente, crescia no Pontal do Paranapanema um importante cenário de luta pela terra, associado à contestação dos títulos de posse das grandes propriedades rurais, desencadeando várias atuações de movimentos sociais liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que mais tarde ganharia repercussão internacional (Passos, 2011).

Boa parte dos assentamentos surgiu como medidas mitigatórias/compensatórias impostas pelo poder público à CESP, devido ao impacto causado às populações ribeirinhas dos rios Paraná e Paranapanema, entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Novamente, a ocupação das terras e formatação deste território pelos assentamentos rurais seguiram o modelo paulista, expandindo-se progressivamente para as porções paranaense e sul-mato-grossense.

O conjunto de seis assentamentos atendidos pela Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza foi formado a partir da antiga Gleba Ribeirão Bonito e implementado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo no ano de 1997. Ocupando uma área de 4.207,71 hectares, onde vivem cento e noventa e três famílias, os Assentamentos Santa Rita da Serra, Santo Antônio dos Coqueiros, Santa Vitoria, Haideia, Vale Verde e Cachoeira do Estreito Assentamento, estão localizados no município de Teodoro Sampaio. As terras que compõem a antiga Fazenda Ribeirão Bonito, foram "adquiridas" por Antônio Cândido de Paula no dia 24 de janeiro de 1964, constituindo uma área de 6.271,40 hectares (Gonçalves, 2019).

Todavia, estas terras eram consideradas públicas pelo Estado e faziam parte de um conjunto de reservas florestais criadas pelo Decreto-Lei nº 12.279, de 29 de outubro de 1941, pelo então interventor federal no Estado de São Paulo, Fernando Costa, como forma de garantir as últimas grandes reservas de Mata Atlântica do interior paulista, bem como coibir a prática da grilagem, processo no qual os documentos eram colocados em gavetas junto a grilos, para que o papel envelhecesse, assim, parecerem autênticos (Gonçalves, 2016).

Com o crescimento dos movimentos de luta pela terra no Pontal do Paranapanema, houve uma pressão sobre o governo estadual para considerar as terras como devolutas. Desde os anos 1980, tanto governo federal, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como estadual, por meio da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), tentaram desapropriar a fazenda para projetos de Reforma Agrária.

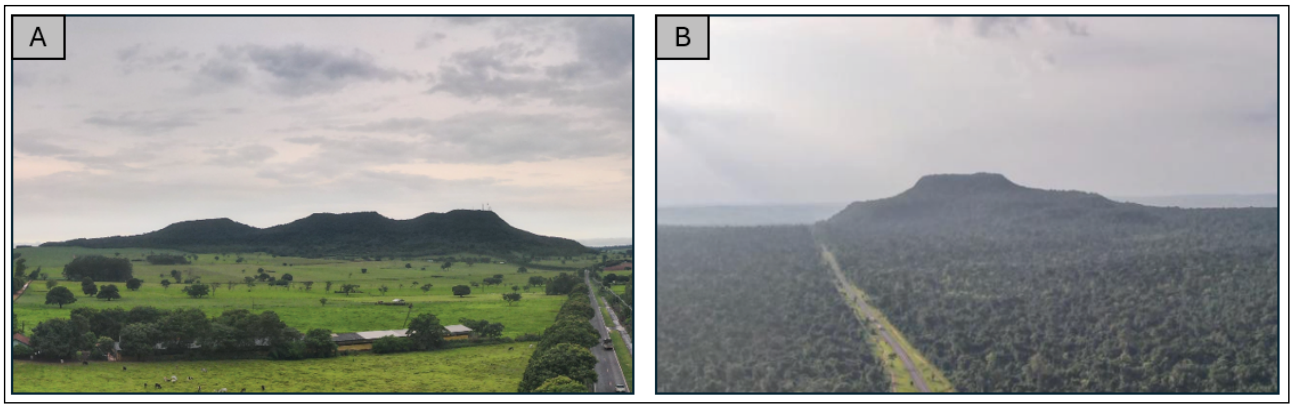
Contudo, foi somente com a aliança entre os posseiros e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em 1996, que as discussões tomaram mais corpo, pelo apoio logístico e representatividade política deste movimento, a frente das negociações para que as terras da fazenda Ribeirão Bonito seriam prioritariamente destinadas ao assentamento dos posseiros que residiam na gleba (Gonçalves, 2019).

Considerando as circunstâncias desta área, a escolha da Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza, em Teodoro Sampaio, se deu por alguns motivos especiais. Primeiramente, tendo em vista seu histórico na luta pela terra na Raia Divisória, já que a escola "surgiu" desde os tempos de arrendamento, ainda sob estrutura de pau a pique, para atender as crianças e jovens da Gleba Ribeirão Bonito.

Com a implantação dos assentamentos, o Governo do Estado de São Paulo construiu um novo prédio para atender os alunos em 2003. No entanto, foi necessário que os alunos ocupassem o novo prédio para que ele passasse a funcionar, pois as autoridades estavam postergando a inauguração. De acordo com Gonçalves (2019), atualmente a antiga escola foi reformada pela prefeitura municipal e destina-se aos alunos do Ensino Fundamental.

Além disso, tivemos boa receptividade por parte da equipe de gestão, na figura do então coordenador pedagógico e professor de geografia Moacir Gonçalves, para receber os alunos do curso de Geografia da FCTE-UNESP de Ourinhos, que, junto à disciplina de Projetos de Geografia para Educação Básica conduziram as atividades na escola. A localização privilegiada da escola, próximo a uma das principais paisagens cênicas da Raia Divisória, o Parque Estadual Morro do Diabo, destaca-se como a única reserva florestal que permaneceu à frente da expansão da fronteira agrícola no Pontal do Paranapanema.

Estes relevos residuais do tipo morros testemunhos, são evidenciados pela silicificação das dunas de arenitos do antigo Deserto Caiuá na porção meridional da Bacia Bauru, que abrange as vertentes paulista e paraense da Raia Divisória. Nessa área temos a ocorrência de quatro pontos de silicificação, sendo duas em cada estado. As mais importantes: os Três Morrinhos no Paraná e o Morro do Diabo em São Paulo (Figura 2), além dessas, destacam-se áreas de áreas de menor declividade como o morrote da Fazenda Porto Rico.



Fonte: Trabalho de campo dos autores.

Figura 2. Relevos Residuais da Raia Divisória SP-PR-MS: A: Três Morrinhos; B: Morro do Diabo.

Tais arenitos silicificados, foram mais resistentes à desagregação durante o tempo, o que permitiu a sustentação dos morros solitários que se destacam na paisagem raiana (Fernandes; Couto; Santos, 2013). Hoje, tanto os Três Morrinhos como o Morro do Diabo são considerados geossítios geológicos pelo Serviço Geológico Brasileiro, onde no Morro do Diabo, também se localiza a unidade de conservação estadual.

Considerando a importância destas paisagens no contexto dos assentamentos locais é fundamental um trabalho de educação ambiental pelo viés geográfico capaz de promover maior aproximação com os conteúdos pela ótica dos agentes locais, notadamente os assentados.

Procedimentos Metodológicos

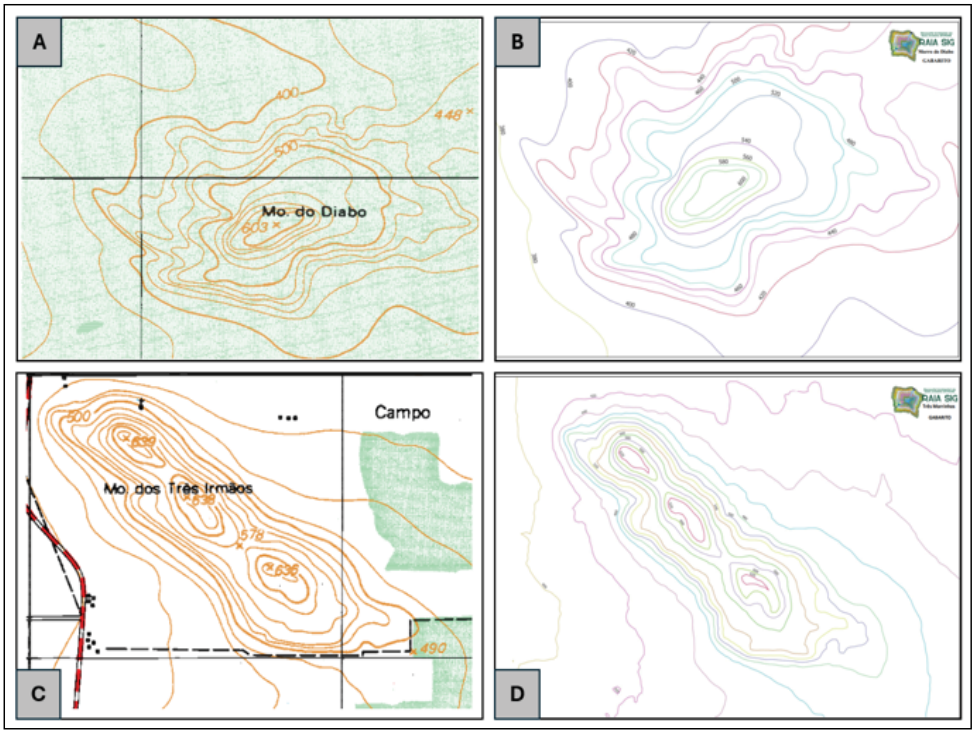
Com a gradual utilização dos Sistema de Informações Geográficas em sala de aula, no bojo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), faz-se necessário para além de atividades usuais como a construção de maquetes por carta topográficas, muito difundida no âmbito de ensino de geografia, sobretudo a partir dos anos 1990, a inclusão de protótipos de paisagem criados por meio de produtos de sensoriamento remoto, notadamente as imagens de radar que imprimem os dados altimétricos do relevo, sendo conhecidos como Modelo Digital de Elevação.

Sendo assim, a construção metodológica deste trabalho envolve duas etapas, sendo: construção de moldes para maquetes topográficas e protótipos de paisagem para impressora 3D.

Construção de maquetes topográficas

Os moldes tanto para o Morro do Diabo como para os Três Morrinhos foram elaborados seguindo o referencial teórico dos estudos de Simielli *et al.* (1992) e Simielli, Girardi e Morone (2007). As etapas de elaboração, seguiram a metodologia de Simielli, Girardi e Morone (2007), que envolve: *escolha do trecho da carta topográfica, identificação das curvas, montagem da maquete e descrição da maquete de relevo.*

Foram realizados estudos prévios no Laboratório de Ensino de Geografia da FCTE-UNESP, com a escolha das cartas topográficas e identificação das curvas de nível. Para a *escolha do trecho da carta topográfica***:** foram utilizadas as folhas do Projeto RADAM, produzidas nos anos 1970 na escala 1:50.000. No caso da maquete do Morro do Diabo, foi selecionada a folha: SF-22-Y-B-IV-1 (Santo Antônio do Caiuá). Já para a maquete dos Três Morrinhos, utilizamos a folha SF-22-Y-A-VI-4 (Guairaçá).

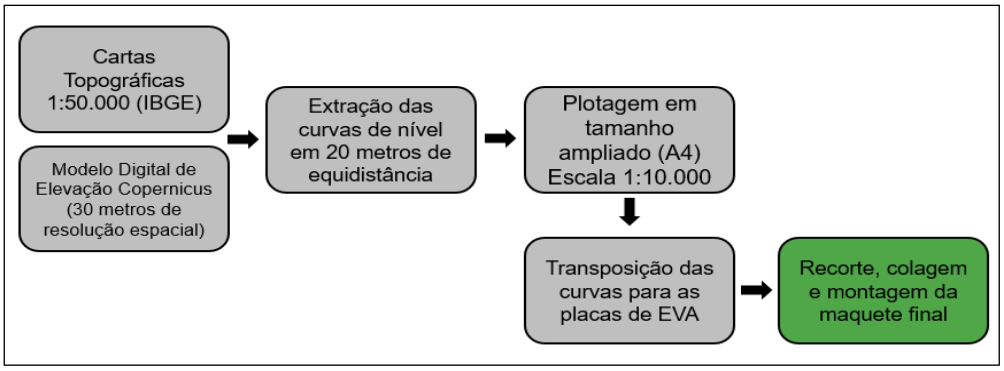


Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3. Diferenças entre a carta topográfica e as curvas extraídas pelo MDE. A e B: Morro do Diabo; C e D: Três Morrinhos. A partir do MDE é possível ampliar a escala das curvas para o tamanho desejado na maquete, bem como o intervalo (equidistância), sem necessidade de interpolação.

Concomitantemente, antes da atividade na escola, fizemos a *identificação das curvas de nível.* Para tanto, utilizamos para além das cartas topográficas, as curvas geradas pelo Modelo Digital de Elevação (MDE) CopernicusDEM, com resolução espacial de 30 metros, extraídos no software de Sistema de Informação Geográfica QGIS 3.22, através do plugin OpenTopography. A partir do MDE para cada forma a ser representada pelas maquetes, foi possível uma melhor visualização das curvas na ampliação da escala aproximada de 1:10.000, compatibilizando no tamanho de uma folha A4, sem a necessidade de utilizarmos o processo de interpolação de curvas, conforme previsto por Simielli *et al.* (1992) (Figura 3).

Desta forma, as cartas topográficas serviram para avaliação prévia e apresentação dos elementos cartográficos para os alunos da escola, enquanto o molde final para a escala ampliada foi definido uma equidistância de 20 metros entre as curvas, que foram decompostas em folhas separadas totalizando 12 intervalos de 20 metros, para cada relevo residual adaptadas para folhas no tamanho A4, conforme o roteiro metodológico da Figura 4.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 4. Roteiro metodológico para a construção das maquetes topográficas.

Para a *montagem da maquete e descrição de relevo*, realizamos uma atividade no dia 23 de outubro de 2024, na Escola Estadual Francisco Ferreira de Souza em Teodoro Sampaio. Foram organizados grupos de cerca de 08 alunos entre 1º a 9º ano do ensino fundamental. Ao todo foram produzidas 03 maquetes do Morro do Diabo e 02 dos Três Morrinhos.

A criação dos materiais didáticos e aplicação das atividades na escola, foi feito em conjunto com os discentes da disciplina de Projetos de Geografia para a Educação Básica e fez parte do lançamento do portal RaiaSIG[5], um Geoportal Ambiental coordenado pelo autor principal deste artigo e que agrega uma base cartográfica georreferenciada e acessível com todas as informações necessárias para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental para a região.

Protótipos de paisagem em impressora 3D

Para a manufatura dos protótipos de objetos tridimensionais que representam os elementos da paisagem expressos pelos relevos residuais da Raia Divisória SP-PR-MS, utilizamos o formato de arquivo em três dimensões que permite a criação de um roteiro de impressão e/ou usinagem. Atualmente o formato mais utilizado é o arquivo STL *(Standard Triangle Language)*, onde cada arquivo é composto por vários triângulos que compõem uma geometria de superfície no modelado em

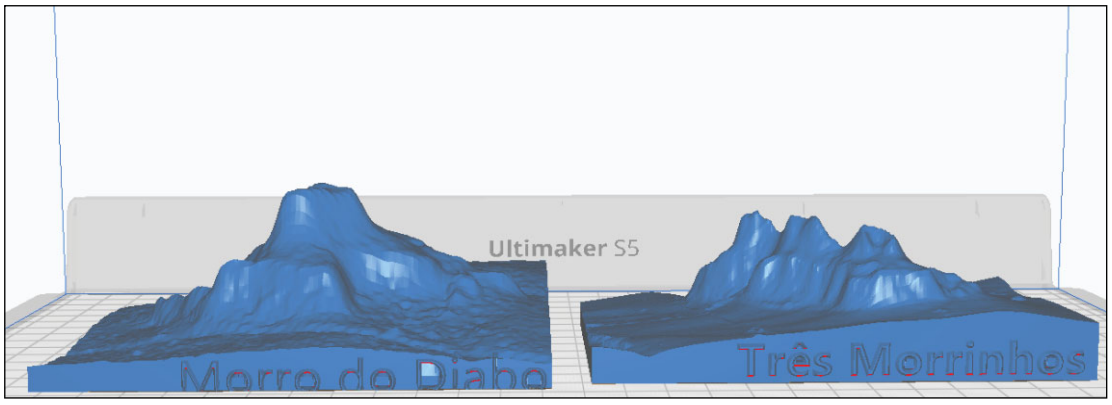
três dimensões, onde quanto mais complexo o projeto, maior será o número de triângulos utilizados para melhorar a resolução deste.

Primeiramente, foi criado um modelado 3D que envolve a área dos três morrinhos e do morro do diabo, através da utilização de um Modelo de Digital de Elevação (MDE). Inicialmente, optou-se por ferramentas já disponíveis como o: Touch Terrain e Terrain2STL, aplicativos da web que permite a criação de modelos STL através de MDEs para toda a superfície terrestre baseados em imagens de radar como o SRTM (Shuttle Radar Topography Mission).

Entretanto, os modelos derivados de recortes produzidos em ferramentas da web se apresentaram com poucos detalhes para uma impressão que representasse melhor as formas de relevo para os morros testemunhos. Desta forma, optou-se pela utilização de uma imagem de radar de melhor resolução como o Copernicus DEM com 30 metros de resolução espacial da European Space Agency (ESA).

Para isso, utilizamos a ferramenta *OpenTopography* que permite baixar os dados em raster do Copernicus DEM 30 metros para o recorte previamente definido. Em seguida, utilizamos o complemento para QGIS DEMto3D para realizar a conversão para o arquivo em STL. Neste *plugin,* foram definidos a escala dos protótipos para 1:25.000. A partir disto, demais valores como: espaçamento *(spacing),* largura *(width),* comprimento *(length)*, devem ser estabelecidos de acordo com os valores recomendados pelo complemento, bem como a altura (*height*), utilizando como referência os valores do ponto mais baixo (*lowest point*). A dimensão final dos protótipos variou de acordo com o tamanho de cada forma (Figura 5).

Para maior visibilidade da altimetria optou-se por um exagero vertical (Fator Z) 3, em ambos[6]. Por conseguinte, utilizamos softwares gratuitos para a confecção dos modelos 3D em STL, em especial o Ultimaker Cura3D versão 5.4.0 3D e 3D Builder da Microsoft que permite criar as linhas que a impressora deverá seguir para dar forma à impressão, bem como adicionar dados textuais nos protótipos, bem como o símbolo do norte geográfico.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 5. Protótipos feitos no plugin DEMto3D do QGIS no formato STL visualizados no software UltiMaker Kura 3D.

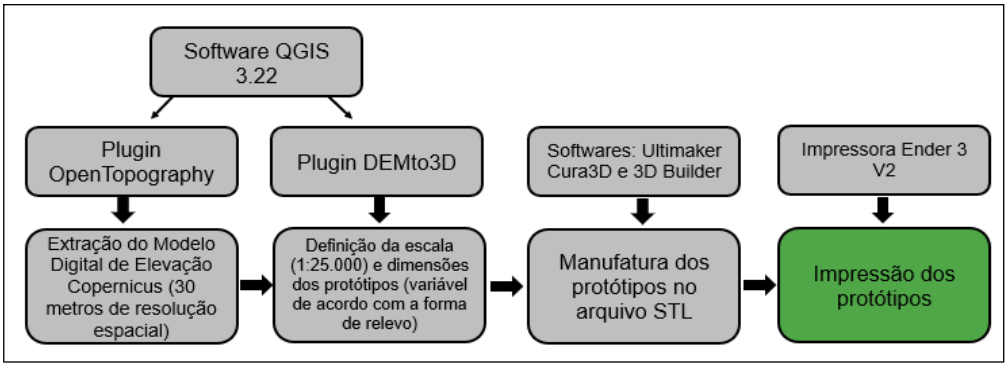
A confecção e usinagem final dos protótipos em 3D, foi feita na impressora Ender 3 V2, disponível no Laboratório de Ensino em Geografia (LEGEO) da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação, campus de Ourinhos, utilizando filamentos de PLA (Polilactídeo). Após alguns testes, foram estabelecidos os seguintes parâmetros para a usinagem dos protótipos que podem ser utilizados em qualquer outra impressora 3D sem perder a qualidade de impressão, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1. Parâmetros para usinagem dos protótipos de paisagem para impressoras 3D.

Configuração	Valores
Padrão de Qualidade (Standard Quality)	0,2mm - padrão
Perfil (Profile):	Básico (Basic)
Paredes (Walls)	0,4 mm - equivalente a uma parede de impressão
Espessura Superior/Inferior (Top/Bottom)	0,8 mm - garante uma impressão com mais detalhes
Densidade de enchimento (Infill density)	10% - garante maior rigidez ao protótipo
Padrão de enchimento (Infill Pattern)	Retangular (Grid) - permite uma maior rigidez em relação à todas as direções do protótipo
Temperatura de impressão (Printing Temperature)	205ºC - padrão
Temperatura da mesa de impressão (Build Plate Temperature)	60ºC - padrão
Velocidade de impressão (Print Speed)	30,0 mm/s - garante uma impressão com mais detalhes
Tipo de adesão da mesa de impressão (Buid Plate adhesion Type)	Borda (Brim) - padrão

Fonte: Elaborado pelos autores.

O fluxograma metodológico completo de construção dos protótipos de paisagem a partir do MDE é dado pela Figura 6:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 6. Roteiro metodológico para a construção dos protótipos de paisagem pela impressora 3D.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia 23 de outubro de 2024, foi realizado o lançamento do portal RaiaSIG na Escola Estadual Francisco Ferreira de Souza em Teodoro Sampaio. A atividade foi conduzida junto aos alunos do curso de Geografia da FCTE-UNESP de Ourinhos, em um trabalho de campo integrado às disciplinas de Projetos de Geografia para a Educação Básica, Geotecnologias aplicadas ao Planejamento Ambiental, Geoprocessamento Aplicado e Geografia Agrária.

Durante a atividade, iniciamos com a apresentação do RaiaSIG em primeira mão para os professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental. Complementando as atividades, os alunos de Projetos de Geografia para a Educação Básica, realizaram oficinas pré-preparadas em sala de

aula, com a delimitação da bacia hidrográfica do ribeirão bonito junto aos alunos da escola, além da maquete topográfica em EVA do Morro do Diabo e dos Três Morrinhos, relevos residuais decorrentes da silicificação do arenito caiuá que se destacam na paisagem da Raia Divisória.

Previamente ao desenvolvimento da atividade na escola, tivemos o planejamento e testes de produção das maquetes em EVA e na impressora 3D do Laboratório de Ensino de Geografia da FCTE/UNESP. Além disso, foi preparado todo o material para a confecção das maquetes no EVA juntamente aos alunos da escola, com as cartas topográficas impressas e os moldes para a construção na escala.

Considerando o público-alvo (Ensino Fundamental), foi preparado uma cartilha com os moldes para a elaboração da maquete em EVA. Nesta cartilha, temos a contextualização teórica das maquetes e quais habilidades da BNCC podem ser trabalhadas com este roteiro de atividades, estabelecidas conforme o Quadro 2:

Quadro 2. Habilidades da BNCC que podem ser trabalhadas com a proposta de atividade das maquetes.

(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.
(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.

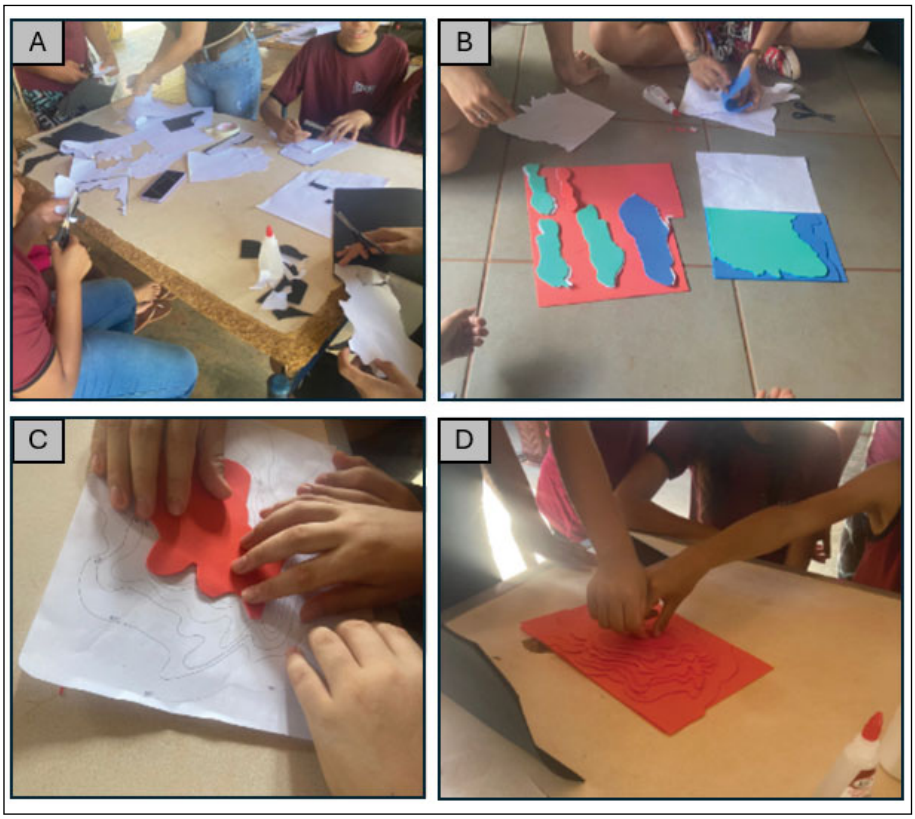
Fonte: Elaborado pelos autores.

Na escola, antes da formação dos grupos, os alunos foram perguntados sobre a importância destes relevos residuais que fazem parte de sua paisagem. Durante esta intervenção, muitos comentaram sobre a história do nome "Morro do Diabo" formada por diversas lendas, bem como a visualização dos Três Morrinhos no horizonte do outro lado do rio Paranapanema no estado do Paraná.

A localização privilegiada da escola próximo a uma das principais paisagens cênicas da Raia Divisória, o Parque Estadual Morro do Diabo, também corroborou para a realização do evento. Durante a atividade, iniciamos com a apresentação do Geoportal RaiaSIG em primeira mão para os professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Posteriormente, foram conduzidas as atividades junto aos discentes de Projetos de Geografia para a Educação Básica, por meio das oficinas pré-preparadas em sala de aula, com a explicação sobre as cartas topográficas, identificação dos relevos residuais e sua explicação geológico-geomorfológica.

Para a montagem da maquete na escola, foram organizados grupos de cerca de 08 alunos entre 1º a 9º ano do Ensino Fundamental (Figura 7)



Fonte: Fotografias dos autores.

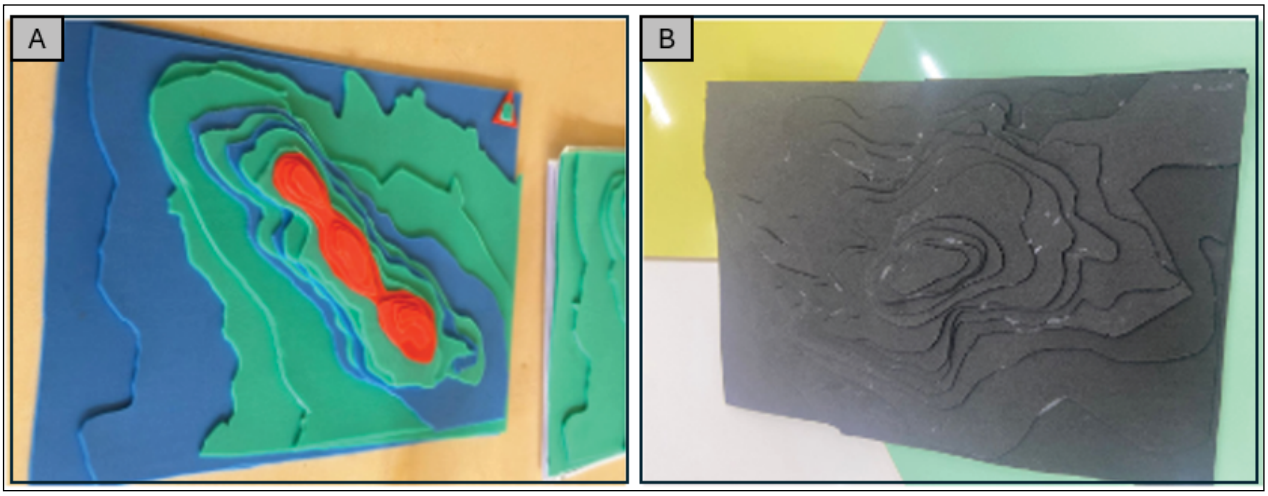
Figura 7. Etapas de produção da maquete: A - recorte das curvas no EVA; B - separação das curvas cortadas; C - conferência no gabarito da área de colagem; D - colagem das curvas em EVA na maquete final.

Ao todo foram produzidas três maquetes do Morro do Diabo e duas dos Três Morrinhos. Antes da formação dos grupos, os alunos foram perguntados sobre a importância destes relevos residuais que fazem parte de sua paisagem. Durante esta intervenção, muitos comentaram sobre a história do nome "Morro do Diabo" formada por diversas lendas, bem como a visualização dos Três Morrinhos no horizonte do outro lado do rio Paranapanema no estado do Paraná.

Os alunos formaram cinco grupos para conduzir os trabalhos, explicando a importância das cartas topográficas para a visualização do terreno e compreensão das formas de relevo, bem como noções gerais de cartografia e os elementos que compõem um mapa. O material utilizado para a confecção das maquetes foi o Etileno Acetato de Vinila (EVA), muito utilizado para atividades pedagógicas devido a sua flexibilidade pela textura emborrachada e alta duração.

Os moldes tanto para o Morro do Diabo como para os Três Morrinhos foram elaborados seguindo o referencial teórico dos estudos de Simielli *et al*. (1992) e Simielli, Girardi e Morone (2007). O recorte das curvas foi realizado pelos próprios alunos da escola, que em cada processo de colagem, verificava no gabarito com as curvas gerais onde colar até formar a maquete de cada relevo residual.

Por fim, os alunos fizeram a descrição da maquete de relevo, com inclusão do norte geográfico e das curvas de nível. Alguns grupos, preferiram variar diferentes cores para cada equidistância, formando um degradê. Outros optaram pela maquete monocromática, como pode-se ver no conjunto de fotografias da Figura 8.



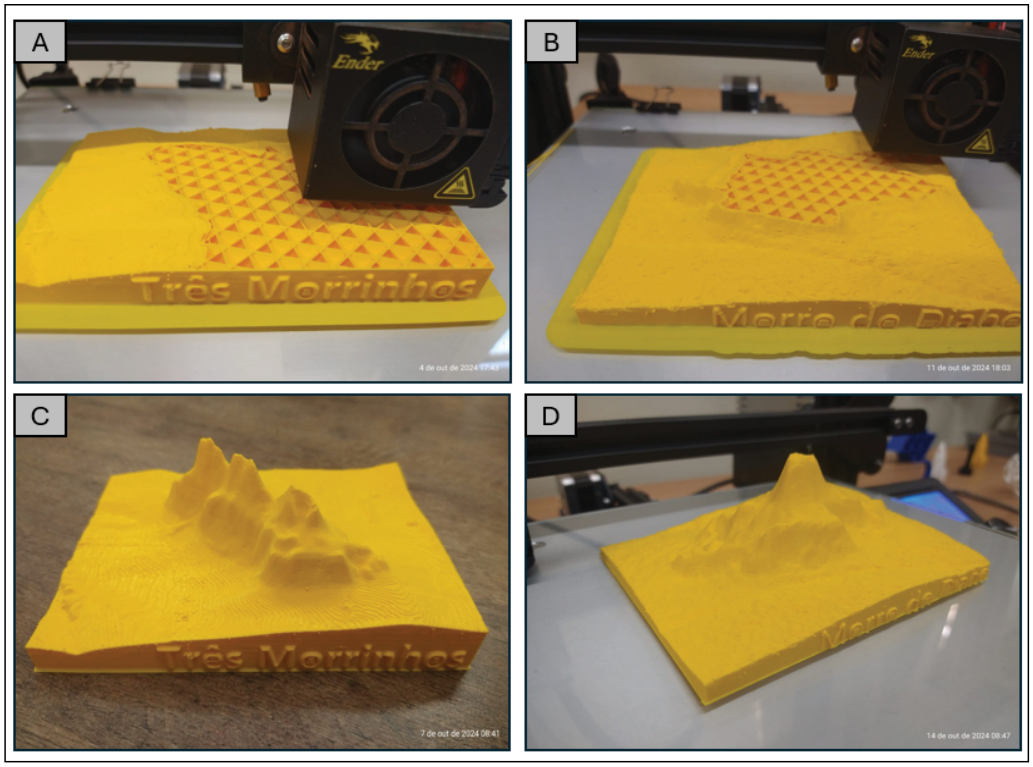
Fonte: Fotografia dos autores.

Figura 8. Resultados das maquetes elaboradas pelos alunos. A - Três Morrinhos; B - Morro do Diabo.

Todos os roteiros de atividades e a cartilha para a construção das maquetes geomorfológicas dos Morro do Diabo e Três Morrinhos, estão disponíveis no Geoportal Raia SIG, na aba Geomorfologia[7]. Nela, junto às folhas com cada curva de nível, estão os materiais com instruções didáticas para os professores, incluindo as habilidades da BNCC que podem ser trabalhadas. As fotografias desta atividade, também serviram para ilustrar o material didático que está disponível para outras escolas da região.

Juntamente com a atividade/aula de construção das maquetes, foram entregues as primeiras versões dos protótipos da paisagem feitos na impressora 3D pelo Laboratório de Ensino de Geografia da FCTE/UNESP campus de Ourinhos, na escala 1:25.000 e exagero vertical (fator Z) 3.

Os protótipos, complementaram a visão dos alunos sobre a paisagem, haja vista que seu detalhamento, mesmo que numa escala com maior, permitiu uma visão mais aproximada das paisagens naturais, por garantir detalhes que só foram possíveis dentro de um modelo digital de elevação. Ao todo, o processo de usinagem do Morro do Diabo levou cerca de 13 horas e dos Três Morrinhos, 09 horas. O conjunto de imagens da Figura 9 mostra o processo de usinagem e os resultados:



Fonte: Fotografias dos autores.

Figura 9. Processo de usinagem mostrando as linhas de impressão em grade (*grid)* e resultado para os Três Morrinhos (A; C) e Morro do Diabo (B; D).

Com ambas as representações apresentadas aos alunos ficou clara a eficácia da representação didática entre a maquete topográfica e o protótipo de paisagem em 3D. Para os alunos, os protótipos representaram melhor a paisagem em sua estética visual, tendo em vista que há um maior detalhamento entre as curvas de nível e a rugosidade do relevo para ambas as paisagens.

Outro fator mencionado em depoimento pelos alunos, é que na maquete topográfica mesmo diminuindo a equidistância das curvas e aumentando as camadas para uma maior profundidade, a visualização final remete muito mais a uma visão bidimensional do que tridimensional (em comparação com o protótipo extraído do MDE), para os alunos. Acreditamos desta forma, que ambas as representações expressam potencialidades didáticas de se construir a aprendizagem da paisagem e da geomorfologia local.

Com efeito deste trabalho inicial, pretende-se avançar na construção dos protótipos, inteiramente em sala de aula, em uma formação com professores e alunos, uma vez que algumas escolas do estado de São Paulo receberam equipamentos de *Cultura Maker,* como impressoras 3D da Secretaria Estadual de Educação, incluindo a referida escola. Sendo assim, disponibilizamos os arquivos STL, dentro do Geoportal RaiaSIG com as instruções de configuração de impressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem para o ensino de Geografia, temos nas representações espaciais uma organização que permite trazer ao aluno uma experiência didática prática que dinamiza as ações da prática pedagógica.

A cartografia escolar tem evoluído significativamente, superando gradativamente o foco exclusivo na alfabetização cartográfica, ao incorporar novas formas de representação desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes. Nesse contexto, a inclusão de atividades práticas, como a produção de maquetes topográficas, favorece a aproximação dos alunos aos conceitos fundamentais e mais complexos da cartografia e das representações espaciais. Tais experiências, além de imersivas, têm se consolidado como estratégias eficazes na prática pedagógica contemporânea e são amplamente reconhecidas na literatura científica do ensino de Geografia, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a ampliação da compreensão da realidade.

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), notadamente no caso da Geografia pelo Sistema de Informações Geográficas (SIG), temos também a crescente utilização das geotecnologias como no caso dos mapas digitais e protótipos de paisagem por meio de impressoras 3D na produção de materiais didáticos-pedagógicos no âmbito da cartografia escolar.

A utilização das TDICs no âmbito das geotecnologias em sala de aula, marca uma nova etapa dada pela inserção do meio-técnico-científico-informacional, no ensino de geografia. No caso do estado de São Paulo, já estão sendo oferecidas em algumas escolas laboratórios de *Cultura Maker,* que permitem a usinagem e impressão de protótipos 3D, aliados ao conteúdo do componente curricular de Tecnologia e Inovação, presentes desde o Ensino Fundamental no Currículo Paulista.

Não obstante, personalizar este conteúdo pela ótica da paisagem local, favorece ao aluno aproximar-se do seu objeto de estudo, sob um olhar integrado à paisagem, compreendendo os processos de territorialização que culminaram na sua estrutura e dinâmica atual, facilitando a identificação dos elementos geográficos que compõem a sua própria identidade, como no caso dos alunos de escolas rurais em áreas de assentamento de reforma agrária, como é o caso da Gleba Ribeirão Bonito que compõem o conjunto de assentamentos atendidos pela Escola Estadual Prof. Francisco Ferreira de Souza em Teodoro Sampaio-SP, onde as atividades de produção do material didático foram realizadas.

Atualmente o Parque Estadual Morro do Diabo é a única reserva florestal de grande porte que permaneceu frente a expansão da fronteira agrícola no Pontal do Paranapanema e na Raia Divisória como um todo. Criado em 1941 como reserva, tornou-se parque estadual em 1986. Possui uma área de 338,5 km², principal refúgio do *Leontopithecus chrysopygus* (Mico-leão-preto), espécie ameaçada que chegou a ser considerada extinta por muitos anos.

A exuberância da paisagem dada pelo relevo residual do Morro do Diabo, serviu e tem servido de exemplo para práticas conservacionistas na região, ligadas a ações de educação ambiental. Infelizmente, o mesmo não ocorre no lado paranaense. Paisagens importantes como os Três Morrinhos em Terra Rica-PR, poderiam ganhar áreas de preservação ao seu entorno, seja por meio de Reserva Legal (RL), Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) ou até mesmo a criação de uma Unidade de Conservação, conforme preconizado pela Lei Federal Nº 9.985/2000 (Brasil, 2000), contribuindo para ações socioambientais e educativas na região.

Paralelamente, busca-se reconectar as paisagens naturais através da conexão de fluxo gênico via corredores ecológicos e unidades de conservação. As propostas mais avançadas, encontram-se em desenvolvimento na porção paulista, lideradas pelo poder público e organizações não-governamentais, como o Instituto de Pesquisa Ecológicas (IPÊ), que possui pesquisas e proposições de corredores ecológicos em todo o Pontal do Paranapanema e do Corredor da Biodiversidade do rio Paraná, uma iniciativa trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai) que visa estabelecer propostas de restauração florestal em toda a bacia hidrográfica do Alto Paraná.

Desta forma, acreditamos que a aprendizagem geográfica baseada na experiência imersiva da paisagem local, por meio da construção de materiais didáticos e cartográficos inerentes a essas paisagens, pode contribuir para uma maior absorção dos conteúdos e conceitos apresentados em sala de aula, elevando nos alunos uma maior compreensão no processo de construção do pensamento espacial e raciocínio geográfico, sobretudo na transposição didática entre a *paisagem-termo* para *paisagem-conceito* demonstrando as diversas abordagens que determinam a sua polissemia, conduzindo-os a uma análise crítica sobre suas transformações no âmbito do modo de produção capitalista vigente e sua problemáticas ambientais.

NOTAS

5 Disponível em: <https://arcg.is/1OuCS00>.
6 Esta configuração depende da representação de paisagem escolhida. Em casos de relevos com menor hipsometria é recomendável aumentar ainda mais o valor do exagero vertical (fator Z).
7 Disponível em: <https://arcg.is/1XSy0e0>.

REFERÊNCIAS

AB' SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BERTRAND, G. Paysage et géographie physique globale: esquisse méthodologique. **Révue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest,** Toulouse, v. 39, n. 3, p. 249-272, 1968

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular,** Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em: 18 mai. 2025

CASTROGIOVANI AC; CALLAI HC; KAERCHER N. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 5ª ed. 2000.

FERNANDES, L. A.; COIMBRA, A. M. O Grupo Caiuá (Ks): Revisão Estratigráfica e Contexto Deposicional – **Revista Brasileira de Geociências**, 24(3): 164-176, setembro de 1994

FERNANDES, L. A; COUTO, E. V do.; SANTOS, L. J. C. - Três Morrinhos, Terra Rica, PR Arenitos silicificados de dunas do Deserto Caiuá testemunham nível de superfície de aplainamento K-T – *In:* WINGE, M. et al.(Ed.). 2013. **Sítios geológicos e Paleontológicos do Brasil**. Brasília: CPRM, 2013, 332p

FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454.

GONÇALVES, D. L. **Uso e ocupação das terras no baixo curso do rio Paranapanema:** conflitos e potencialidades da aplicação do Código Florestal – Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2016.

GONÇALVES, D. L. **Políticas Ambientais na Raia Divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul:** estudo das áreas potenciais para a criação de corredores ecológicos, Tese (Doutorado em

Geografia) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2020.

GONÇALVES, D. L.; PASSOS, M. M. dos. O Raia SIG (Geoportal Ambiental da Raia Divisória São Paulo-Paraná-Mato Grosso do Sul): uma cartografia geográfica dos elementos da paisagem aplicada à Educação Ambiental. In: JACINTO, R. M. M. (org.) As Novas Geografias dos países de Língua Portuguesa (2025), **Iberografias** Nº 49, Lisboa/Portugal: Âncora, 2025, p. 23-34. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/841678960/Iberografias-49.

GONÇALVES, M. **Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Francisco Fereira de Souza sob a perspectiva de uma escola do campo.** Curso de Complementação Pedagógica em Pedagogia, 2019.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 364p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004.

LESTEGÁS, F. R. et. al Del estudio del paisaje a la educación en paisaje: investigación y formación del profesorado de educación primaria. **Agua y Territorio,** 23 · pp. 193-206 · Enero-Junio 2024

PASSOS, M. M. dos. **A raia divisória São Paulo - Paraná - Mato Grosso do Sul (Cenas e Cenários)** – 1ª edição, São Paulo: Outras Expressões, 2011

QUOOS, J.; FIGUEIRÓ, A. S. A prototipagem da paisagem: a criação de geoprodutos como mapas físicos de relevo 3D nas unidades de conservação para uso na gestão e educação. **Rede - Revista Eletrônica do PRODEMA,** Fortaleza, Brasil, v. 15, n1, p.42-51, 2021.

ROQUÉ, B. B. **O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem da geografia:** potencialidades, limites e possibilidades. 133 f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2013.

SILVA, J. et al. A produção de maquetes 3D como recurso pedagógico para as aulas de geografia no ensino fundamental. **Anais do XI Fórum nacional NEPEG,** Goiânia, Goiás, Brasil; set, 2022. p. 24-3

SIMIELLI, M. E. R. et. al. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didatico. **Boletim Paulista de Geografia**, (70), 5-21, 1992

SIMIELLI, M. E. R.; GIRARDI, G.; MORONE, R. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 87, p. 131-148, 2007.

SUERTEGARAY, D. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Nº 93, 15 de julio de 2001

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4200

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

CRIANÇAS ATUANDO NAS CENAS DAS SUAS PRÓPRIAS CRIAÇÕES: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA POR INTERMÉDIO DO TEATRO DO OPRIMIDO VISTO PELA ÉGIDE DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

CHILDREN ACTING IN SCENES OF THEIR OWN CREATIONS: IN SEARCH OF AN EMANCIPATORY ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH THE THEATRE OF THE OPPRESSED SEEN THROUGH THE AEGIS OF CHILDHOOD GEOGRAPHY

NIÑOS ACTÚAN EN ESCENAS DE CREACIÓN PROPIA: EN BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL EMANCIPATORIA A TRAVÉS DEL TEATRO DE LOS OPRIMIDOS VISTO DESDE LA ÉGIDA DE LA GEOGRAFÍA INFANTIL

Daisson Felix Jacinto[1]
0009-0003-1383-7539
daissonfelix@gmail.com

Eloiza Cristiane Torres[2]
0000-0003-2526-470X
elotorres@uel.br

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1383-7539. E-mail: daissonfelix@gmail.com.
2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2526-470X. Email: elotorres@uel.br.

Artigo recebido em março de 2025 e aceito para publicação em junho de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: Esta pesquisa investiga as possibilidades teóricas e metodológicas para a sensibilização na Educação Ambiental, integrando o meio ambiente como parte indissociável do indivíduo. Utilizou-se o Teatro do Oprimido, especificamente o teatro fórum de Augusto Boal, como linguagem para promover uma Educação Ambiental emancipatória e significativa, aliada aos conceitos da Geografia da Infância, Arte e Literatura. O método humano-processual e a pesquisa participativa de viés qualitativo guiaram o estudo, que incluiu revisão bibliográfica, levantamento de conhecimentos prévios dos participantes e oficinas teatrais com crianças de 5 a 9 anos na "Casa do Caminho", em Londrina-PR. As intervenções culminaram em um espetáculo baseado no teatro fórum. Os resultados indicaram que a linguagem teatral amplia a sensibilização e aprendizagem dos princípios da Educação Ambiental, destacando sua eficácia como metodologia educativa.

Palavras-chave: Educação ambiental emancipatória significativa. Teatro do Oprimido. Geografia da Infância.

ABSTRACT: This research investigates the theoretical and methodological possibilities for raising awareness in Environmental Education, integrating the environment as an inseparable part of the individual. The Theater of the Oppressed, specifically Augusto Boal's forum theater, was used as a tool to promote an emancipatory and meaningful Environmental Education, combined with the concepts of Childhood Geography, Art and Literature. The human-processual method and qualitative participatory research guided the study, which included a bibliographic review, survey of participants' prior knowledge and theater workshops with children aged 5 to 9 at "Casa do Caminho", in Londrina-PR. The interventions culminated in a show based on forum theater. The results indicated that theatrical language increases awareness and learning of the principles of Environmental Education, highlighting its effectiveness as an educational methodology.

Keywords: Meaningful emancipatory environmental education. Theater of the Oppressed; Geography of Childhood.

RESUMEN: Esta investigación indaga en las posibilidades teóricas y metodológicas para la sensibilización en Educación Ambiental, integrando el medio ambiente como parte inseparable del individuo. El Teatro del Oprimido, específicamente el teatro foro de Augusto Boal, fue utilizado como herramienta para promover una Educación Ambiental emancipadora y significativa, combinada con los conceptos de Geografía de la Infancia, Arte y Literatura. El método humano-procedimental y la investigación participativa cualitativa guiaron el estudio, que incluyó revisión bibliográfica, encuesta de conocimientos previos de los participantes y talleres de teatro con niños de 5 a 9 años en la "Casa do Caminho", en Londrina-PR. Las intervenciones culminaron con un espectáculo basado en teatro foro. Los resultados indicaron que el lenguaje teatral aumenta la conciencia y el aprendizaje de los principios de la Educación Ambiental, destacando su eficacia como metodología educativa.

Palabras clave: Educación ambiental emancipadora significativa.; Teatro del Oprimido. Geografía de la Infancia.

INTRODUÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO

As transformações intensas vivenciadas pela sociedade urbano-industrial têm provocado impactos profundos na vida das pessoas, exigindo mudanças significativas nas organizações e instituições. Essas transformações demandam a reformulação de propósitos, políticas, estruturas e procedimentos, refletindo a necessidade de adaptação a uma realidade em constante evolução.

Nesse contexto, a educação, tanto nos ambientes formais quanto nos não formais, desempenha um papel central ao contribuir para a formação de cidadãos sensíveis às questões ambientais e sociais, além de engajados ativamente nos processos de transformação em que estão inseridos.

A importância da educação como prática social é ressaltada por Araújo (2013, p. 3), ao afirmar que ela "[...] constitui prática social que requer um conjunto de ações intencionais [...] e uma de suas finalidades é contribuir para a humanização e emancipação do homem e para a formação de cidadãos críticos". Assim, a educação ambiental (EA) emerge como uma abordagem pedagógica essencial para formar cidadãos críticos e reflexivos, comprometidos com a sustentabilidade da vida, o bem-estar coletivo e a justiça social.

As pedagogias contra-hegemônicas, defendidas por Freire (1987) e Saviani (2013), destacam-se ao promover a humanização por meio de processos educativos que ampliam a participação social e a cidadania.

Segundo Freire (1987), a EA pode ser desenvolvida de forma participativa e problematizadora, considerando os diferentes saberes culturais e as necessidades das sociedades. O autor ressalta que a educação deve ser baseada no diálogo, na reflexão e na criatividade, pois, sem essa consciência crítica, o indivíduo "[...] não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade" (Freire, 1987, p. 48).

Por outro lado, é necessário romper com a perspectiva hegemônica de EA, predominante em muitas práticas pedagógicas, que frequentemente reduz a participação popular a ações pontuais e esvazia a dimensão política das questões ambientais. Conforme Figueiredo (2016), essa abordagem liberal apresenta falhas ao tratar problemas ambientais como responsabilidade individual, desconsiderando o modo de produção vigente e as dinâmicas espaço-territoriais como fundamentos para a compreensão dessas questões.

Em contraponto, propõe-se uma Educação Ambiental Emancipatória e Significativa (EAES), que valoriza a participação democrática e crítica nos processos educativos, tanto em contextos formais quanto não formais.

A relevância da EA no desenvolvimento de uma cidadania comprometida foi enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem como função principal da EA "[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global" (Brasil, 1998, p. 12). Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (Brasil, 2012) reforçam essa perspectiva, destacando a educação como direito universal e promotora de sociedades mais justas.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada ao Ensino Fundamental, não incluiu explicitamente a EA como tema transversal, optando por integrá-la de forma fragmentada nos conteúdos da Educação Básica. Essa abordagem difere da clareza presente nos PCNs, especialmente na área de Geografia, onde se observa a ausência de uma discussão teórico-metodológica que auxilie os professores no trabalho com EA em sala de aula.

Este estudo se justifica baseado no espírito curioso do autor em revelar e conhecer as maneiras como as infâncias fazem as suas geografias, assim ajudando no processo catártico do autor em ser um professor e pesquisador mais resiliente e criativo, não se esquecendo dessa criança interior cheia de curiosidade cientifica, agora com os meios teóricos e metodológicos para levar essas discussões para as mais diversas esferas do conhecimento humano.

Neste contexto, esta pesquisa, sob a luz do método humano-processual[3] buscou explorar como a metodologia do Teatro Fórum, uma vertente do Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal, poderia ser utilizada se inspirando nos preceitos da metodologia participativa[4] para sensibilizar os participantes acerca da EAES. Entre os objetivos específicos estiveram: Utilizar a produção acadêmica existente sobre os temas "Educação Ambiental Emancipatória e Significativa", "Teatro do Oprimido" e "Geografia da Infância" para analisar as representações sociais dos participantes sobre o conceito de meio ambiente; Investigar como o teatro, a escrita e os desenhos expressam suas percepções geográficas cotidianas e por fim elencar a importância dos conhecimentos geográficos na infância, com bases teóricas.

Segundo Reigota (2001, p. 70), as representações sociais consistem em "[...] um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos, que através delas compreendem e transformam sua realidade".

Para Cintrão e Correia (2004, p. 203), essas representações refletem pensamentos, atitudes e condutas cotidianas, promovendo a interação social e a transformação coletiva. Dessa forma, a pesquisa justifica-se ao dialogar com a Geografia da Infância (GI), proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para enriquecer práticas pedagógicas no ensino básico e em espaços não formais de educação.

A educação, quando fundamentada em princípios emancipatórios, possui o potencial de sensibilizar sobre as múltiplas interações entre homem e meio ambiente. Assim, os ambientes formais e não formais tornam-se espaços férteis para explorar novos horizontes e perspectivas, desde a educação básica até o ensino superior.

Por fim, este estudo pretende contribuir de forma qualitativa e interdisciplinar para a integração da EA ao ensino de Geografia, destacando seu valor social e educativo e o objeto de estudo é o TO com a EA. O texto da dissertação está organizado em três capítulos: o primeiro aborda as bases teóricas da EA, da GI e do TO ; o segundo apresenta a metodologia e os resultados; e o terceiro traz reflexões conclusivas e caminhos futuros. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

QUANDO O TEATRO E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA SE ENCONTRAM...

A linguagem artística teatral recorre às emoções, expressões corporais, voz, texto, cenário, entre outros elementos, é um recurso eficaz para ser utilizada na escola em qualquer disciplina pelo fato de promover a sensibilidade, reflexão, oralidade, coletividade, escrita, leitura, criatividade e percepção do espaço.

O teatro prepara o indivíduo para a vida, assim, ele estará preparado para as decepções e alegrias, encorajando o ato de improvisar diante de uma situação inesperada exercitando também o trabalho em equipe (Granero, 2018).

A EA é um processo pedagógico que visa a formação de uma consciência sobre o meio ambiente e a criação de valores e atitudes que promovam a cidadania, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a sustentabilidade (Reigota, 2001).

Villa, Torres e Canesso (2014) apresentam discussões acerca do uso do teatro como um recurso didático capaz de abordar diversas temáticas, especialmente a Educação Ambiental. O teatro, nesse contexto, é visto como um método eficaz para estimular a criatividade e a criticidade sobre a relação das crianças com o ambiente em que vivem. Essa abordagem se destaca pela capacidade de alinhar expressão artística e aprendizado ambiental.

Paulo e Torres (2017) destacam que as encenações teatrais podem ser um caminho promissor para o desenvolvimento da Educação Ambiental, propondo que práticas teatrais são ferramentas pedagógicas poderosas para sensibilizar sobre questões ambientais de maneira lúdica e engajadora.

Jacinto e Alves (2023) abordam uma experiências práticas em que o teatro foi utilizado como linguagem para promover reflexões ambientais e sociais, conectando os participantes com o ambiente local de forma criativa e significativa.

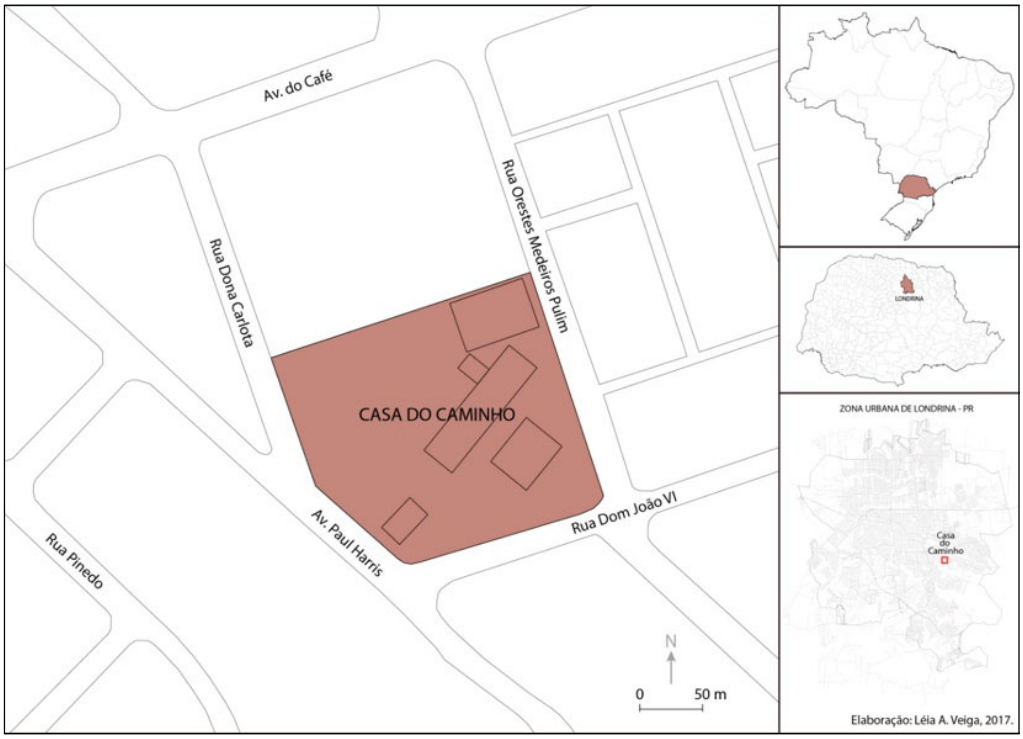
Silva e Petile (2023) exploram o potencial criativo das oficinas de teatro como linguagem para a Educação Ambiental, enfatizando o papel transformador dessas práticas. No relato de experiência realizado em Londrina-PR, os autores demonstram como o teatro pode contribuir para uma Educação Ambiental mais crítica e participativa.

A intervenção desenvolveu uma prática pedagógica pautada na EAES e nos conceitos da GI , tendo como fio condutor a produção teatral e a Geoarteliteratura. No decorrer da pesquisa foi investigado e discutido as representações sociais[5] dos participantes que emergiram no decorrer da elaboração da produção teatral, construídas pelos participantes do ambiente de educação não-formal envolvido neste projeto.

A produção de uma pesquisa-ação inspirada pela metodologia participativa[6] conjunta com os educadores do ambiente não-formal foi muito viável e de grande contribuição para a formação do pesquisador e participantes.

Primeiro ato: Apresentações gerais e a metodologia

A pesquisa proposta é caracterizada como de abordagem qualitativa, pois o pesquisador está atento principalmente aos processos e não somente aos resultados (Gil, 2017). O recorte espacial da pesquisa consiste no ambiente não-formal de educação a Casa do Caminho localizada na cidade de Londrina-PR (Figura 1).



Fonte: IBGE (2015); Google Maps (2016); Organizadoras: Gaspar; Torres; Veiga (2019).

Figura 1. Localização da Casa do Caminho na Cidade de Londrina/PR, 2024.

Essa instituição é filantrópica religiosa, no caso espírita kardecista, cujo foco é contribuir na educação de crianças e adolescentes. Localizada na zona oeste, no bairro aeroporto e foi criada em 1987. A população da pesquisa diz respeito aos educandos na faixa etária de 05 a 12 anos, dessa instituição que a frequentaram nas 2 reuniões em novembro, 2 reuniões em dezembro de 2023 e 2 reuniões em março de 2024 (os meses de janeiro e fevereiro são as férias da instituição).

Quanto aos procedimentos de investigação, foram utilizadas fontes primárias e secundárias. As informações primárias foram levantadas junto à instituição Casa do Caminho de Londrina. Foram convidados e convidadas a participar da pesquisa as pessoas que fazem parte da instituição, sendo elas educandos e educadores.

O grupo de participantes foi do tipo não probabilístico intencional, ou seja, composta por unidades elementares que foram incluídas na amostra sem probabilidade previamente especificada ou conhecida (Castanheira, 2013), sendo formada a partir do convite junto aos educadores e educandos para participar da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar, resultaram na quantidade final de participantes da pesquisa.

As informações primárias foram levantadas por meio dos seguintes passos que somam 6 reuniões, divididas 3 grandes atos, entre os meses de novembro e dezembro de 2023 e março de 2024, o intervalo maior de meses se justifica, pois, a instituição entrou em férias nos meses de janeiro e fevereiro.

No primeiro ato, foi realizado um trabalho de campo, do pesquisador para com a supracitada instituição para levantar informações sobre possiblidades das práticas de EA na instituição, ou seja, ir a campo para ver as estruturas materiais da Casa do Caminho. Nesse ato aconteceu a apresentação da história do Pequeno Príncipe (Saint-exupéry, 2009) e o roteiro para inspiração teatral retratado no Quadro 1, que serviu para inspirar os participantes.

Nas reuniões em novembro, ocorreu a apresentação da história do pequeno príncipe e do Roteiro de Inspiração Teatral com inspiração na obra "O Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 2009)" para fomentar as representações sociais[7] dos participantes sobre o Teatro, a Geografia e o Meio Ambiente, no Quadro 1.

Quadro 1. Roteiro de Inspiração Teatral.

O seguinte roteiro possui única e exclusiva finalidade de inspiração para a produção teatral envolvendo a Geografia da Infância, O Meio Ambiente e o Teatro.
Segue breve explicação de cada conceito:
- Geografia da Infância: é uma abordagem que enfoca as experiências e perspectivas das crianças em relação ao espaço e ao ambiente. Ela busca valorizar suas vozes, promover a participação infantil e contribuir para a criação de espaços mais inclusivos e adequados para o pleno desenvolvimento das crianças.
- O Meio Ambiente: Em resumo é espaço onde o observador consegue se ver como participante e agente dele.
- O Teatro: É um espaço de expressão por intermédio da teatralidade dos atores e suas personagens, onde apresentam uma determinada cena, ou peça teatral.
O Pequeno Príncipe
Sugestão de Personagens: 1) Pequeno Príncipe, 2) Aviador, 3) Rei, 4) Vaidoso, 5) Bêbado, 6) Acendedor de Lamparinas, 7) Homem de negócios, 8) Geógrafo, 9) Cobra, 10) Raposa.
Passo a passo:
1º Passo: Contação da história do Pequeno príncipe.
2º Passo: Dividir os participantes em grupos, se necessário (Uma auto divisão é o mais indicado).
3º Passo: Desenvolver cada cena com a liberdade poética das suas temáticas ambientais.
4º Passo: Apresentação das respectivas cenas.
5º Passo: Socialização da experiência.
Obra Adaptada: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
1º ATO
1ª Cena – Saudações ao Pequeno Príncipe (Temática: Preços/Mercadorias) Cenário: Terra Aviador (AV):
2º ATO
2ª Cena – O mundo do P.P (Temática: Seu meio-ambiente) Cenário: Terra
3º ATO
3ª Cena – Os mundos conhecidos por P.P (Temática: Biodiversidade dos meios ambientais) Cenário:
Múltiplos mundos (Rei, Vaidoso, Bêbado, Acendedor de Lamparinas, Homem de negócios, Geógrafo)
4º ATO
4ª Cena – Reflexões sobre responsabilidade afetiva (Temática: Responsabilidade sobre compras/posse/bens)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O Quadro 1 trouxe um roteiro elaborado pelo pesquisador previamente, nas etapas de concepção do projeto de dissertação, para uma linearidade nas conexões de ideias, com um começo, um meio e um fim, com cenários e personagens além de um breve enredo. Ele serviu como orientador geral para

uma abordagem livre e feita pelas partes que compuseram todo o processo, o diálogo e as discussões em grupos e em formato de círculos foram forças suleadoras da abordagem.

Ainda em novembro, o pesquisador levou o projeto de pesquisa impresso (4 cópias), e compartilhou com os participantes para que eles pudessem ver qual seria o roteiro de intervenção com eles. Foi explicado detalhadamente o projeto de pesquisa já aprovado pelo Comitê de Ética da UEL, foi relatado a eles como é uma dissertação, se apresentou brevemente a Geografia e sobre a potencialidade de utilizar a arte como uma linguagem de sensibilizar, essa apresentação se fez por meio de uma exposição dialogada.

Nesse processo de exposição foi possível responder dúvidas dos educandos sobre os critérios do que é ciência e o porquê a Geografia é uma disciplina e um ramo científico. Visando satisfazer e essas questões o pesquisador elaborou sínteses sobre Geografia, Teatro e Meio ambiente, para compartilhar de forma coesa para os educandos. Haja vista, suas faixas etárias, dispostas entre 5 e 9 anos de idade.

Após as apresentações gerais sobre a metodologia da pesquisa foi combinado que nas próximas semanas seriam realizadas "oficinas testes para as habilidades teatrais".

Segundo ato: A contextualização e os emaranhamentos de praticar o teatro com oficinas geográficas e teatrais

No segundo ato, ocorreu a coleta das expressividades geoarteliterárias, por intermédio de desenhos, frases e fragmentos dos pensamentos dos educandos acerca do teatro, geografia e suas interações e fragmentações, representados na Figura 2.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figura 2. Mosaico de Pensamentos – Geoarteliterário 1.

Nesta etapa, o objetivo foi conhecer quais eram os conhecimentos prévios[8] dos participantes sobre o teatro, a geografia, e suas concepções de como uma história teatral poderia se desenvolver e suas expectativas sobre os próximos passos da intervenção. É possível observar que essas produções

possuem semelhanças, os cenários que mais foram representados são aqueles que elas mais convivem, assim trouxeram a Casa do Caminho e os cenários do seu entorno, como parques, parquinhos, rios, lagos, árvores, campos verdes, lares etc. como possíveis locais para a desenvoltura da peça teatral.

Dentro das representações dos participantes surgiram sentimentos, ações, decisões, posturas, paisagens, elementos do cotidiano. Nessas relações os educandos fizeram enredos e representações que confluíram em muita geografia das suas vidas, ganhando corpo na expressividade dos seus traços nas produções. Aqui os cenários narrados sendo paisagens cotidianas elucidam como as percepções sensoriais e afetivas das crianças vai se projetando em suas concepções quando pensam em desenvolver uma peça teatral envolvente e livre[9].

A Geografia sistemazida já existe na realidade das crianças, olhar como essa Geografia é experenciada e relatada por aqueles que ainda não a conheceram formalmente em instituições escolares, é uma forma de popularizar a mesma e dar uma carga significativa.

Posteriormente, ocorreu o desenvolvimento das oficinas teatrais para trabalhar as habilidades teatrais pautadas inspiradas com as produções Geoarteliterárias representadas anteriormente. Nas oficinas foi apresentado os conceitos da Atuação e de improviso. Os elementos fundamentais de uma apresentação teatral como cenário, palco, enredo, personagens e público-alvo foram apresentados.

A atuação livre e cheia de imaginação das crianças pensando peças que envolviam suas realidades locais e ficcionais, carregaram uma carga simbólica de uma preparação das resoluções das situações do seu cotidiano que foram pensadas e levantadas por elas mesmas. A atuação e direção das peças feitas pelo corpo e mente dos envolvidos, é um palco riquíssimo de força potencial para criar abordagens e novas concepções de enfrentamento de dilemas de suas vidas, aqui é o potencial máximo do Teatro e da Geografia sendo usado para ressignificar a atuação das pessoas frente as suas realidades, como se observa na Figura 3.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figura 3. Oficinas de habilidades teatrais.

A Figura 3 representa este momento prático de imaginar cenas e atuações teatrais livres e espontâneas, com intenção de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem engajador, crítico e transformador. As oficinas contemplavam enredos pensados e forjados dos educandos para eles mesmos, os cenários e cotidiano afloravam, suas ideias criativas sempre calcaram as resoluções práticas de situações de conflito[10]. A dinâmica se constituiu por meio de um círculo de atrizes e atores que voluntariamente desenvolviam seus enredos e colocavam as habilidades teatrais em cenas. A princípio todas as peças teatrais desenvoltas por eles, abarcaram suas perspectivas e realidades locais e cotidianas, assim evidenciando o quanto o seu dia a dia está vinculado a suas obras e produções culturais[11].

O Quadro 2 comporta as noções dos resultados espontâneos das oficinas, discorrendo quais foram os elementos presentes ou ausentes, na intenção de fazer a ponte entre a Geografia e o Teatro.

Quadro 2. Categorias de análise.

Categorias analíticas presentes ou ausentes nas oficinas			
Conceitos da Geografia	**Habilidades do Teatro**	**Sentimentos dos atores**	**Cenários**
Paisagem - Presente	Expressão Corporal - Presente	Alegria - Presente	Praia
Lugar - Presente	Expressão Vocal - Presente	Tristeza - Presente	Casa
Território - Ausente	Criatividade - Presente	Raiva - Presente	Escola
Espaço Geográfico - Presente	Reflexão - Presente	Medo - Presente	Parques
Região - Ausente	Comunicação - Presente	Afeto - Presente	Praças
	Concentração - Presente	Surpresa - Presente	Ruas
		Confiança - Presente	Rios

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No quadro anterior, é notório como as habilidades do teatro e sentimentos dos atores afloraram das mais diversas formas, utilizando os conceitos da Geografia como palco e cenário de atuação. Foi nítido que por mais que os conceitos da Geografia como ciência ainda são distantes da consciência dos pequenos, eles os utilizam para dar corpo e desenvoltura para as suas atuações[12].

Espontaneamente os conceitos presentes se concentraram na paisagem e no lugar. As oficinas teatrais encenaram os seguintes enredos, um jantar em uma casa, onde as personagens são vítimas de um envenenamento, toda a comida estava contaminada, mas a personagem vilã, se arrependeu e tinha o antídoto para salvar a todos no fim. Esse fragmento estabelece que as narrativas espontâneas usam da imaginação para criar histórias fictícias com possibilidades de resoluções pelos atores. Essa imaginação delas, é rica e precisa de um certo direcionamento para não encaminhar para direções dispersas.

Na praia, as personagens apreciavam um verão ensolarada comprando e socializando com o vendedor de água de coco, onde as queixas residiam em como os preços estavam altos e inflacionados (mesmo que não tivessem ideia do que é a inflação). Nessa peça as percepções das crianças acerca das suas próprias interpretações dos lugares, pensados e feitos por adultos e para adultos, onde as crianças e suas vontades nunca foram usadas para um planejamento a longo prazo de lugares.

As crianças ao imaginarem peças autorais vão seguir os mais imprevisíveis campos narrativos de histórias, portanto reconhecer os campos analíticos da Geografia nessa trajetória é desafiador e

muito difícil, pois esses campos são de uma sutileza tremenda, requerendo enorme esforço teórico e metodológico dos adultos para transcorrer e não reduzir suas interpretações tão criativas de apresentar suas imaginações em cena. Utilizando os conhecimentos prévios dos alunos e as oficinas de habilidades teatrais foi possível desenvolver a melhor metodologia para abordar a peça final no modelo do teatro fórum que será discorrida na próxima etapa da pesquisa.

Terceiro ato: O espetáculo e as expressividades geoarteliterárias da intervenção

Este último ato, foi desenvolvido em uma reunião no mês de março, para a produção do espetáculo junto da comunidade de participantes da pesquisa, a metodologia da peça teatral seguiu o Teatro Fórum[13], além da coleta das produções geoarteliterários[14], no desenvolvimento geral também foi solicitado uma produção de síntese da experiência usando desenho ,poesia ou textos livres. A utilização dos materiais de auxílio para fomento da obra teatral foi organizada pelo pesquisador, como mostrado nas Figuras 4 e 5.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figuras 4 e 5. Cartas para reconhecimento e interpretação das emoções no teatro para as meninas e meninos.

As Figuras 4 e 5 buscaram a apresentação das emoções humanas. As emoções são uma força motriz das atitudes e ações das pessoas e das personagens no Teatro, visando isso elas foram impressas e distribuídas para auxiliar na elaboração do espetáculo. A divisão das dessas cartas contemplam ilustrações uma menina ou um menino sentindo e vivendo uma determinada emoção, onde há o corpo e a o nome dessa emoção.

A Figura 6 traz elementos para fomentar os cenários e as temáticas que pudessem despertar nos educandos a inspiração para o desenvolvimento da sua peça autoral, pensada e desenvolvida por eles.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figura 6. Cartas para Cenários e Cartaz de inspiração temático.

Na Figura 6, de forma didática e lúdica, foram apresentados exemplos dos lugares de uma cidade, ilustração a esquerda, como a escola, parque, parquinho, cinema, piscina, cafeteria, loja de brinquedos, supermercado, hospital, ponto de ônibus, estação de trem e rua. Essa figura busca cultivar as concepções gerais de como uma cidade é dividida em múltiplos lugares e suas paisagens que ficam acopladas a esses lugares e como essas relações estão permeando toda essa realidade infantil. Esta conseguiu sintetizar os principais lugares que as crianças já viveram suas histórias, narrativas e experiências das suas realidades, foi muito oportuno a concepção dessas ilustrações para inspiração na construção do espetáculo.

Ainda sobre a Figura 6, a ilustração da direita foi pensada pelo pesquisador visando uma inspiração para a temática do meio ambiente, nota-se que existem elementos que visam o bem-estar , o bem comum e até mesmo uma lógica de um pensamento sustentável. Onde existem menções para apagar as luzes, plantar árvores, usar protetor solar, se comunicar, não desperdiçar alimentos, comer frutas e vegetais, andar de bicicleta, tudo isso apresentado por um título apontando que essas atitudes simples podem impactar a realidade local.

Seguindo para a produção do espetáculo, foi apresentado como iria se desdobrar o espetáculo, numa apresentação geral de como seria a dinâmica dessa elaboração. Seguido por uma breve reapresentação do pesquisador, pois houve a introdução de mais crianças, para além daquelas que fizeram as oficinas anteriores.

As crianças mais confortáveis para uma exposição no palco, foram se aproximando da frente da plateia e nessa dinâmica foi solicitado que elas se organizassem grupos da forma como se sentissem

mais confortáveis e começassem a refletir como a Geografia, o Teatro e o meio ambiente já faziam parte de suas vidas.

Na busca pelas respostas deste questionamento as crianças se juntaram em um único grupo, e começaram a refletir sobre como seria a dinâmica de palco cenário e quem seriam as personagens. Nessa reflexão coletiva de como seria o desdobramento da peça, foi acordado que o público poderia e deveria participar.

Essa dinâmica de que o público participa do espetáculo, foi ao encontro dos pensamentos do Augusto Boal sobre a técnica do teatro fórum, caindo como uma luva para esta dinâmica envolvendo as crianças e suas representações.

Durante a apresentação da peça teatral as pessoas envolvidas se comunicaram constantemente sobre suas expectativas e desejos de representar o mais próximo das suas realidades para o palco. A Figura 7 apresenta o momento final, ou seja, o teatro fórum sendo colocado em prática.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figura 7. Apresentação da peça.

Nesta etapa, a apresentação da peça se desenvolveu de uma forma bem espontânea, onde muitos que ajudaram a pensar o enredo por vezes desistiram de atuar, ou aqueles que não queriam escrever sobre, acabou atuando. Os alunos que se sentiram mais confortáveis viraram atores e diretores da peça, enquanto aqueles que não se sentiram tão confortáveis a participar do palco em si, foram o público espectador que no desenrolar da trama participaram do desfecho.

Apesar de perceber uma relativa timidez logo no início da intervenção, essa timidez foi muito escassa frente a liberdade dos pensamentos que as crianças tiveram para pensarem limites, limitações, regras, cenários, enredo, personagens etc., tudo o que iria compor a suas próprias criações. Durante todo o processo de construção da narrativa, todos os pontos e levantamentos das crianças foi adicionado ou discutido entre o próprio grupo, em formato de círculo e com uma interação expositiva-dialogada. O saldo da intervenção foi muito qualitativo. O Quadro 3 visa uma apresentação de como foi a lógica da narrativa, a apresentação e elaboração deste quadro.

Quadro 3. Relato (roteiro) da peça.

"Uma tarde no parquinho"
As Personagens: 1) As crianças do parquinho que já estavam brincando nesse lugar (Grupo A); 2) As. Crianças que chegaram no parquinho e criaram uma bagunça (Grupo B);
1º ATO - Apresentações
1ª Cena – As crianças estão se divertindo no parquinho (GA) e então acontece de chegar um outro grupo de crianças (GB) para brincarem no mesmo lugar. Eles se cumprimentam mas continuam suas rotinas de brincadeiras.
2ª Cena – O parquinho a princípio estava totalmente organizado e limpo, mas então o grupo B acabou bagunçando tudo e jogando lixo no chão e nos brincando, resultando na poluição de toda a paisagem. As personagens que já usavam o parquinho (GA) observaram a cena e ficaram reflexivas perante essa situação.
2º ATO - Desenvolturas
3ª Cena – As crianças (GA) se posicionaram perante o conflito dessa bagunça que se instaurou, e apareceu duas lideranças, de ambos os lados, tentando organizar o caos que havia se instaurado naquele lugar de diversão. As lideranças além de ouvirem os próprios atores, ficaram atentas as vozes do público que assistia atentamente a peça, onde se clamava por uma solução de conflito.
3º ATO – As considerações
4ª Cena – As crianças (GA) pediram que os novos personagens refletissem acerca dos seus atos e que eles deveriam em CONJUNTO desenvolver a reorganização dos lixos que eles mesmos produziram e espalharam.
5ª Cena – As personagens de ambos os grupos se ajudaram para um bem estar geral naquela paisagem de diversão fictícia.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No desenvolvimento da peça teatral, o cenário que foi decidido pelas crianças era a cidade de Londrina/PR, em um parque ficcional que possuía um parquinho para as crianças brincarem. O Quadro 3 apresenta a riqueza da imaginação, onde as personagens se confrontaram com um impasse de desorganização do seu meio-ambiente, a resolução do determinado conflito que foi levantado de forma fictícia pelas crianças foi resolvido também pelas crianças. As reflexões e soluções apontadas pelos autores e atores da peça apresentada, demonstra o quanto as possibilidades de um diálogo democrático desde as suas decisões mais cotidianas deve ser o caminho. Os envolvidos discorreram que se divertiram no processo de elaboração da atividade teatral envolvendo a Geografia do seu dia a dia, onde muitos ainda nem tiveram contato com a ciência geográfica sistematizada[15].

Essa peça teatral coloca em cena uma série de habilidades teatrais, categorias geográficas e sentimentos que merecem ser avaliados. A interpretação e expressão corporal das crianças demonstram habilidades de interpretação ao expressarem, através de gestos e movimentos, as emoções e reações perante as situações que ocorreram no parquinho. A chegada do segundo grupo, a bagunça criada, e as tentativas de organização são oportunidades para as personagens usarem expressão corporal e verbal para comunicar suas intenções e sentimentos[16].

A resolução de conflitos onde a liderança emergente de ambos os grupos revela a habilidade de negociação e resolução de conflitos. As crianças se engajam em diálogos construtivos, ouvindo as diferentes perspectivas e buscando uma solução pacífica e colaborativa, o que é uma habilidade essencial no teatro, especialmente em peças com temas sociais. A interatividade com o público na peça é explorada, ao considerar as "vozes do público" como um elemento influente na resolução do

conflito. Isso sugere um teatro interativo, onde o público pode influenciar o desenrolar da trama, incentivando a participação ativa e a empatia[17].

Quanto as categorias da Geografia levantadas, o Espaço Geográfico e Lugar[18], aparecem na atividade no parquinho, onde se desenvolvem as ações e sua transformação de um lugar organizado para um ambiente poluído. Aborda a questão do uso e apropriação do espaço geográfico e do lugar. Isso evidencia como o comportamento dos indivíduos pode impactar o ambiente ao seu redor.

No tocante à paisagem[19], a mudança na paisagem do parquinho, de organizada para caótica, ilustra a dinâmica das paisagens, como elas são moldadas pelas ações humanas. A peça coloca em discussão a responsabilidade coletiva pela preservação e cuidado do espaço público. Aos sentimentos envolvidos, a peça instiga empatia, tanto entre as crianças do grupo A, que refletem sobre a bagunça, quanto no público espectador, que é chamado a se envolver e participar na busca de uma solução. A empatia é central para a resolução do conflito e para a colaboração que se segue.

O sentimento de responsabilidade surge quando as crianças do grupo A (GA) pedem ao grupo B (GB) que reflitam sobre suas ações e trabalhem juntos para restaurar a ordem no parquinho. Esse sentimento é crucial para o desenvolvimento do senso de cidadania e respeito pelo espaço comum. Ao desfecho da peça, a cooperação entre os dois grupos de crianças foi fundamental para restabelecer a harmonia no parquinho. Esse sentimento reforça a importância de trabalhar em conjunto para o bem-estar coletivo, uma mensagem poderosa tanto no teatro quanto na vida real. Essa análise mostrou que a peça não só é um exercício teatral, mas também um veículo para explorar temas geográficos e sociais, além de promover valores essenciais como responsabilidade, cooperação e empatia.

A peça "Uma Tarde no Parquinho" pode ser interpretada à luz dos princípios do TO. O TO visa capacitar indivíduos e comunidades marginalizadas a explorar, expressar e transformar situações de opressão através da prática teatral. A conexão entre a peça e essa abordagem se dá em vários aspectos. Na exploração de conflitos e opressões envolvendo a opressão no espaço comum, na peça, o grupo de crianças que já estava no parquinho o GA experimenta uma forma de opressão simbólica quando o grupo GB chega e desorganiza o ambiente. Isso espelha situações reais onde espaços compartilhados são disputados ou degradados, e os interesses de um grupo são sobrepostos aos de outro, sem consideração ou diálogo.

Os atores oprimidos e opressores, quando a peça também demonstra como os papéis de "oprimido" e "opressor" não são fixos, mas podem ser negociados. As crianças do GA inicialmente passivas, observam a degradação do parquinho e, em seguida, se posicionam, desafiando o comportamento do GB. Isso exemplifica a dinâmica de opressão, onde o diálogo e a sensibilização podem reverter situações de injustiça.

O empoderamento e sensibilização a participação ativa e a transformação Social dentro da metodologia do Teatro Fórum de Augusto Boal do TO propõem que os espectadores não sejam apenas observadores passivos, mas participem ativamente na transformação da narrativa. Na peça, a interação com o público que clama por uma solução de conflito ecoa a técnica do Teatro-Fórum, onde o público sugere alternativas e soluções para os problemas apresentados. Essa participação ativa reflete a essência do TO : transformar o espectador em agente de mudança.

Na sensibilização coletiva quando as crianças do GA convidam o GB a refletir sobre seus atos e a colaborar na limpeza do parquinho, elas estão engajadas em um processo de sensibilização, outro pilar central do TO . Esse processo de sensibilização permite que as crianças reconheçam as consequências de suas ações e percebam a importância da responsabilidade coletiva.

Quanto a educação e diálogo, a peça promove a educação para a cidadania, um dos objetivos do TO . Ao lidar com temas como responsabilidade ambiental e cooperação, a peça não só diverte, mas educa, incentivando o público a refletir sobre seu papel na sociedade e suas ações cotidianas.

Assim, "Uma Tarde no Parquinho" pode ser vista como um micro representação dos processos de opressão e libertação que o TO busca explorar. A peça não só explora a dinâmica entre opressores e oprimidos, mas também promove a sensibilização e a transformação social, fundamentais para a metodologia de Boal. A peça se tornou, portanto, um espaço onde crianças ensaiaram para um mundo mais justo e colaborativo[20].

Sobre o encaminhamento final da intervenção a Figura 8 apresenta as expressividades finais dos participantes, é perceptível nas representações geoarteliterárias que os corpos num palco, se sentem livres para performar e atuar durante o desenvolvimento de uma peça teatral, com sua imaginação sendo o limite.



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Figura 8. Mosaico das Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes.

A Figura 8 apresenta os elementos simbólicos do que é considerado teatro, geografia, e meio ambiente, permeiam essas representações geoarteliterárias, com finalidade de síntese da intervenção. Apresentar as suas interpretações de mundo, um mundo só delas, carregado de forças criativas para mudanças de horizontes em suas vidas e dos seus arredores. O grau de sensibilização que foi assimilado pelos participantes foi significativo, eles vão discorrendo por meio de desenhos, palavras, símbolos, vão tentando usar a Geoarteliteratura para ler as suas concepções de como foi participar da pesquisa[21]. No âmbito da GI , que reconhece as crianças como agentes ativos na construção de

seus espaços e saberes, essa proposta se enriquece ainda mais. As vivências das crianças nos espaços que habitam, moldadas por suas explorações e interações, revelam sua capacidade de entender e transformar o mundo à sua volta.

A narrativa, o drama e a performance teatral permitiram que as crianças explorassem questões ambientais sob novas perspectivas, expressando suas emoções, ideias e preocupações. Esse processo valorizou não apenas o conteúdo apresentado, mas também a subjetividade e a ludicidade inerentes ao ato de aprender.

A integração entre a GI e o TO ofereceu uma abordagem metodológica robusta e inovadora para a EAES. Essa prática incentivou as crianças a se engajarem em um processo ativo de transformação social, explorando seus espaços, expressando suas ideias e compreendendo o impacto de suas ações no ambiente.

Os resultados da intervenção extrapolaram os padrões e parâmetros que eram esperados, todas as produções e o desenrolar das atividades, foi feito de forma muito eficiente para o fomento de uma abordagem crítica e com o tratamento didático muito potente levando os conceitos gerais da Geografia, do Teatro e do Meio Ambiente para um público infantil

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou entender como a metodologia do teatro fórum, uma ramificação do TO de Augusto Boal, inspirada pela metodologia participativa consegue auxiliar na sensibilização para uma EAES. Assim o trabalho conseguiu entender quais foram as representações sociais dos/as participantes sobre o conceito meio ambiente e fomentou na sensibilização para uma EAES desde a infância.

As percepções do seu meio ambiente foram amplamente representadas e reivindicadas como uma categoria próxima às suas realidades locais, indo ao encontro das literaturas atuais, quando se aborda a importância ser pertencente ao meio ambiente que o circunda, essa pesquisa intencionou fazer as conexões mais humanas e reais entre o ser e o ambiente, o método humano-processual foi de sumária importância para as reflexões desta obra.

E dentre as linguagens do ensino de Geografia, o TO pode ser utilizada para trabalhar a EA junto ao ensino! Foi perceptivo no decorrer das etapas da referida pesquisa como a linguagem teatral potencializa a aprendizagem significativa dos participantes acerca dos princípios de uma EAES. Todo o processo foi concebido por aqueles que estão dentro da realidade levantada e questionada.

Este trabalho não visa encerrar as discussões e considerações sobre essas possibilidades teóricas de aproximação e sim apresentar e inspirar para mais trabalhos envolvendo a GI com o uso da linguagem teatral, tendo em vista, dentre tantas outras possibilidades de aprendizagens de conceitos e temas da Geografia, visando a promoção da EAES.

Trabalhos que busquem entender como essas múltiplas formas de linguagem podem ser empregadas para o pensamento de uma educação ambiental emancipatório que visa sensibilização para essa temática devem ser produzidos por toda a sociedade.

NOTAS

3 Para Rossi (2023) esse método busca discorrer que tão importante quanto conhecer e revelar o objeto, durante essa busca ocorrerá o processo de seres humanos melhores surgirem, por intermédio do processo catártico.

4 IDAM (2014) é elencado que as principais etapas que a compõem são as seguintes: 1. Sensibilização e mobilização; 2. Diagnóstico participativo; 3. Planejamento participativo; 4. Execução de atividades e projetos específicos; 5. Monitoramento e avaliação, 6. Replanejamento.
5 Veja Reigota (2001) e Cintrão e Correia (2004).
6 IDAM (2014).
7 Veja Reigota (2001) e Cintrão e Correia (2004).
8 Usando como ancoragem a teoria de aprendizagem significativa de Ausebel refletida por Moreira (2012).
9 Reflexões usando Delgado e Muller (2006); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006).
10 Pensamentos ancorados em Boal (1980).
11 Pensamentos ancorados em Boal (1980).
12 Reflexões usando Delgado e Muller (2006); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006); Frederico (2021).
13 Para Augusto Boal (1980), O Teatro Fórum é uma das técnicas do Teatro do Oprimido, essa técnica específica tem como objetivo promover a reflexão e a transformação social por meio do teatro interativo. No Teatro Fórum, uma cena ou peça é apresentada ao público, retratando uma situação de opressão ou conflito social. A peça é apresentada até o momento em que o conflito atinge um ponto crítico, mas sem apresentar uma solução. Nesse ponto, o público é convidado a intervir. Espectadores são encorajados a substituir o protagonista oprimido e a sugerir e encenar alternativas para resolver o conflito. O Teatro Fórum pode capacitar as pessoas, oferecendo-lhes um espaço para praticar a resistência à opressão e explorar diferentes formas de ação coletiva na vida real. O Teatro Fórum é, portanto, uma linguagem poderosa de conscientização e empoderamento, que visa transformar os espectadores passivos em "espect-atores" ativos, envolvidos no processo de mudança social.
14 Veja mais em Suzuki; Araújo; Castro; (2020).
15 As interpretações foram ancoradas em Boal (1980).
16 As interpretações foram ancoradas em Boal (1980).
17 As interpretações foram ancoradas em Boal (1980).
18 Apontamentos ancorados em Sarmento (2005); Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Frederico (2021).
19 Pensamentos refletidos com base em Sarmento (2005) Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992).
20 Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Frederico (2021).
21 Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Jacinto*, et al (*2023); Jacinto (2024); Jacinto e Silva (2024) Frederico (2021).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. **Educar em Revista [online].** 2013, n. 50.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente.** Brasília: MEC, 1998
BRASIL. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

CASTANHEIRA, N. P. **Estatística aplicada a todos os níveis**. 1 ed. InterSaberes, 2013.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Ed. Atlas, ed.5, 2017.
Boal, A. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Coleção teatro hoje, V. 27, 2. ed., 1980.
CINTRÃO, F. F. J.; CORREIA, L. Meio ambiente e representação social: um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental de Araraquara-SP. **Revista Uniara**, n.14, p. 201-212, 2004.
DELGADO, A. C. C.; MULLER, F.. **Apresentação:** Tempos e Espaços das Infâncias. Currículo Sem Fronteiras: Revista para uma educação crítica e emancipatória, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, 2006.
DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 7. ed. São Paulo: Gaia, 1994.
FIGUEIREDO, A. D. **A pedagogia dos contextos de aprendizagem.** Revista e-Curriculum, São Paulo: v.14, n.03, 2016.
FREDERICO, C. **Escritos sobre arte e o realismo.** 1ed. Campo Grande: Télos educativa, 2021.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GRANERO, V.V. **Como usar o teatro em sala de aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2018.
IDAM. **Metodologia participativa de extensão rural** - Manaus: IDAM, 2014.
JACINTO, D. F.; SILVA, I. C. G.. Relato de uma experiência geográfica envolvendo educação ambiental com crianças em londrina-pr In: II Encontro internacional de metodologias qualitativas de pesquisa e/ou ação, 2024, londrina. II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação: Desenvolvimento territorial sustentável. **Anais[...],** 2024.
JACINTO, D. F.; TORRES, E. C.; ALIEVI, A. A.; RIBEIRO, D. A.; SANTOS, K. O. Análise geográfica de manifestações geoarteliterárias espontâneas acerca do meio ambiente com alunos do ensino fundamental II em um colégio estadual de Cornélio procópio- pr" In: XV ENANPEGE, **Anais[...]**, 2023, Palmas.
JACINTO, D. F.. As contribuições do teatro na geografia da infância: a busca por uma educação ambiental emancipatória significativa in: II encontro internacional de metodologias qualitativas de pesquisa e/ou ação, 2024, Londrina. II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação: Desenvolvimento territorial sustentável. **Anais[...],** 2024.
JACINTO, D.F; ALVES, W.W.; Relato de experiência da Oficina de Teatro "A Pequena Princesa: Em uma noite estrelada às margens do Rio Tibagi". In: TORRES, E. (Org). **Educação Ambiental e Geografia:** Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2023.
KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1992.
LOPES, J. J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e sua infância. **Revista Contexto & Educação**, 2022.
LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo Sem Fronteiras:** Revista para uma educação crítica e emancipatória, Niterói, v. 6, n. 1, 2006.
LOUREIRO, C.F.B **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Laguna - Espanha: Qurriculum, 2012.
OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: Encontro nacional de práticas de ensino de geografia, XI, 2011. Goiânia. **Anais[...].** Goiânia, 2011.
OLIVEIRA, M. F. S. **Geografia e poesia:** diálogo possível no ensino da geografia escolar. 207 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Piauí-UFPI,

Teresina, 2013.
PAULO, M; L; TORRES, E.C; Encenações teatrais como caminho para desenvolver a educação ambiental. In: TORRES, E. (Org). **Educação Ambiental e Geografia IV:** Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017.
PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e Formação de Professores.** 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
PEREIRA, A. M.; PEREIRA L. M.; Reflexões sobre um teatro com bebês e crianças e outras territorialidades. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, 2022.
REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2001.
RIBEIRO, E.; TORRES, E. C. A Importância da Poesia como Instrumento de Ensino de Geografia. In. ANTONELLO, I.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. **Múltiplas Geografias:** ensino-pesquisa-reflexão. Londrina: Ed. Humanidades, vol. III, 2006.
ROSSI, R. Método humano-processual: contribuições à pesquisa em educação. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 22.
SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC V. 23, 2005.
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP:
SILVA, I.G; PETILE, S.B.P; Oficina de teatro como ferramenta para Educação Ambiental: relato de experiência em Londrina-PR. In: TORRES, E. (Org). **Educação Ambiental e Geografia:** Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2023.
SUZUKI, J. C; ARAÚJO, G. C. C.;CASTRO, R. C. M. L.; **Geografia, Literatura e Arte,** v.2, n.2, p. 1-4,jul./dez.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4201

A GEOGRAFIA EM ALERTA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

GEOGRAPHY ON ALERT: BASIC EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE HIGH SCHOOL REFORM

GEOGRAFÍA EN ALERTA: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ingrid Moraes Lima[1]
0000-0003-0145-1850
ingrid22moraes@gmail.com

Ricardo Lopes Batista[2]
0000-0002-1155-627X
ricardo.batista@ufms.br

30 Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

www.agbbauru.org.br

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0145-1850. E-mail: ingrid22moraes@gmail.com.
2 Doutor em Geografia, professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1155-627X. E-mail: ricardo.batista@ufms.br.

Agradecimentos: Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro para a realização da presente pesquisa promovida no âmbito do processo: 88887.710543/2022-00. O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

Artigo recebido em outubro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

RESUMO: O Brasil tem experimentado nos últimos anos uma profunda reforma educacional, que tem causado um efeito cascata, com mudanças nos currículos de todos os estados da federação. Destaca-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017, e a criação do Novo Ensino Médio suportado pela Lei 13.415, de 2017. Buscando compreender os impactos de tais políticas na ponta da cadeia escolar, o presente artigo traz como enfoque analítico a percepção dos professores de Geografia que trabalham na rede estadual de educação em Aquidauana – MS e que tiveram experiência de atuação no Novo Ensino Médio. Para tanto, destacam-se como procedimentos metodológicos a análise documental, o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado. Por sua vez, a pesquisa identificou alguns impactos resultantes da reformulação curricular promovida pelo "Novo Ensino Médio" no ensino de Geografia, uma vez que reduziu o tempo destinado às aulas, além de retirar conteúdos historicamente trabalhados por docentes com formação geográfica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Professores de Geografia. Aquidauana-MS.

ABSTRACT: In recent years, Brazil has experienced a profound educational reform, causing a cascade effect of changes in the curricula of all states of the federation. The implementation of the National Common Curricular Base – BNCC, in 2017, and the creation of the New Secondary Education supported by Law 13,415 of 2017 stand out. Seeking to understand the impacts of such policies at the end of the school chain, this article has an analytical focus the perception of geography teachers who work in the state education network in Aquidauana-MS and who had experience working in the New High School. To this end, the methodological procedures include document analysis, bibliographical research and interviews with a semi-structured script. It was seen, therefore, that the New Form of Secondary Education had a direct impact on the teaching of geography since it reduced the time allocated to classes, in addition to removing content historically worked by teachers with geographic training.

Keywords: New High School. BNCC. Geography teachers. Aquidauana-MS.

RESUMEN: En los últimos años, Brasil ha experimentado una profunda reforma educativa, que ha provocado un efecto cascada, con cambios en los currículos de todos los estados de la federación. Se destaca la implementación de la Base Curricular Nacional Común – BNCC, en 2017, y la creación de la Nueva Escuela Media amparada en la Ley 13.415, de 2017. Buscando comprender los impactos de tales políticas al final de la cadena escolar, este artículo trae como foco analítico la percepción de profesores de Geografía que actúan en la red estadual de educación en Aquidauana – MS y que tuvieron experiencia de actuación en la Nueva Enseñanza Media. Para ello se destacan los siguientes procedimientos metodológicos: análisis documental, levantamiento bibliográfico y entrevistas con guión semiestructurado. A su vez, la investigación identificó algunos impactos derivados de la reformulación curricular impulsada por la "Nueva Escuela Secundaria" en la enseñanza de la Geografía, ya que redujo el tiempo destinado a las clases, además de retirar contenidos históricamente trabajados por docentes con formación geográfica.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. BNCC. Profesores de geografía. Aquidauana-MS.

INTRODUÇÃO

O intuito do presente artigo é discutir as recentes transformações do ensino brasileiro e seus efeitos no trabalho docente do professor de Geografia. Nos últimos anos, vêm ocorrendo mudanças na educação pautadas numa premissa de melhoria que atinge diretamente os principais atores da educação: o professor e o aluno. O artigo visa discutir principalmente as mudanças no trabalho docente e o alvo dessa discussão são os professores de Geografia da rede estadual de educação de Aquidauana – MS, que atuam no Novo Ensino Médio e que utilizam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para elaborar seus planos de aula, buscando, assim, analisar as diferentes perspectivas de distintos sujeitos que foram diretamente impactados.

Embora a BNCC tenha sido aprovada há aproximadamente sete anos (dezembro de 2017), a discussão da criação de uma base nacional curricular tem sido feita há pelo menos 28 anos, provocada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996.

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio foi instaurado a partir da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo ex-presidente da República Michel Temer. Essa lei, inclusive, surgiu para alterar as leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação[3]. Embora tenha sido sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024 que trata da reformulação das leis 9.394/1996 e 13.415/2017, trazendo significativas alterações na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, as análises apresentadas neste artigo se referem a reforma do Ensino Médio realizada em 2017, umas vez que as novas alterações inicia-se, gradualmente, apenas em 2025 e só em 2027 terá abrangido todos os três anos do Ensino Médio.

De forma geral, o intuito desse trabalho é compreender o olhar dos(as) professores(as) sobre as nuances de limitação de autonomia quanto à implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação de Aquidauana – MS. Logo, de forma específica, buscará mapear o perfil dos(as) professores(as) do componente curricular Geografia quanto a: tempo de magistério, vínculo empregatício com Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana e atuação nível(s) escolar(es), assim como, serão levadas em consideração as escolas em que lecionam, buscando identificar as dificuldades na adequação do conteúdo a partir da implantação da BNCC e do NEM no cotidiano escolar em sala de aula, além de verificar a necessidade de oferta de cursos e/ou formação continuada a esses(as) professores(as) para a adequação ao novo modelo educacional que fora implantado.

Desse modo, a discussão que envolveu a pesquisa pressupõe algumas questões norteadoras, tais como: Quais os impactos das reformas educacionais no ensino de Geografia? Qual é a visão dos professores sobre a reforma? Os professores de Geografia sentem-se preparados para lidar com esse novo desafio? De que modo a redução da carga horária de Geografia impacta na seleção dos objetos de conhecimento a serem ensinados? As unidades curriculares são capazes de trabalhar os objetos de conhecimento não aprofundados em sala de aula?

Ao trazer esses questionamentos a um nível local, faz-se necessária uma análise da perspectiva dos professores de Geografia acerca dessas novas restruturações, principalmente sobre a sua viabilidade no âmbito das escolas estaduais de Aquidauana – MS, dentre as quais, cinco que das que oferecem o Novo Ensino Médio, em área urbana, foram adotadas como recorte espacial do nosso campo de estudo.

Este artigo foi sistematizado em três eixos centrais. No primeiro propõe-se a análise da Base Nacional Comum Curricular e a reformulação curricular do referencial de Mato Grosso do Sul. O segundo trouxe uma discussão pautada na configuração do Novo Ensino Médio e o terceiro explorou a percepção dos professores de Geografia que atuam nesse nível escolar.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do artigo foi pautado no método histórico-dialético, na medida em que buscamos evidenciar, a partir da contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras, a contradição entre o discurso e a realidade enfrentada pelos sujeitos mais atingidos por tais reformas, isto é, professores e alunos, de modo mais direto e, indiretamente, a sociedade como todo.

Nesse sentido, Foss (2018, p. 5) destaca que a importância do método histórico-dialético, para a construção do conhecimento, deve-se ao fato de que "as mudanças sociais só são explicadas quando entendemos o determinado tempo histórico em que o homem viveu e organizou ali suas necessidades, entendendo a organização política e as ideias dominantes de sua época".

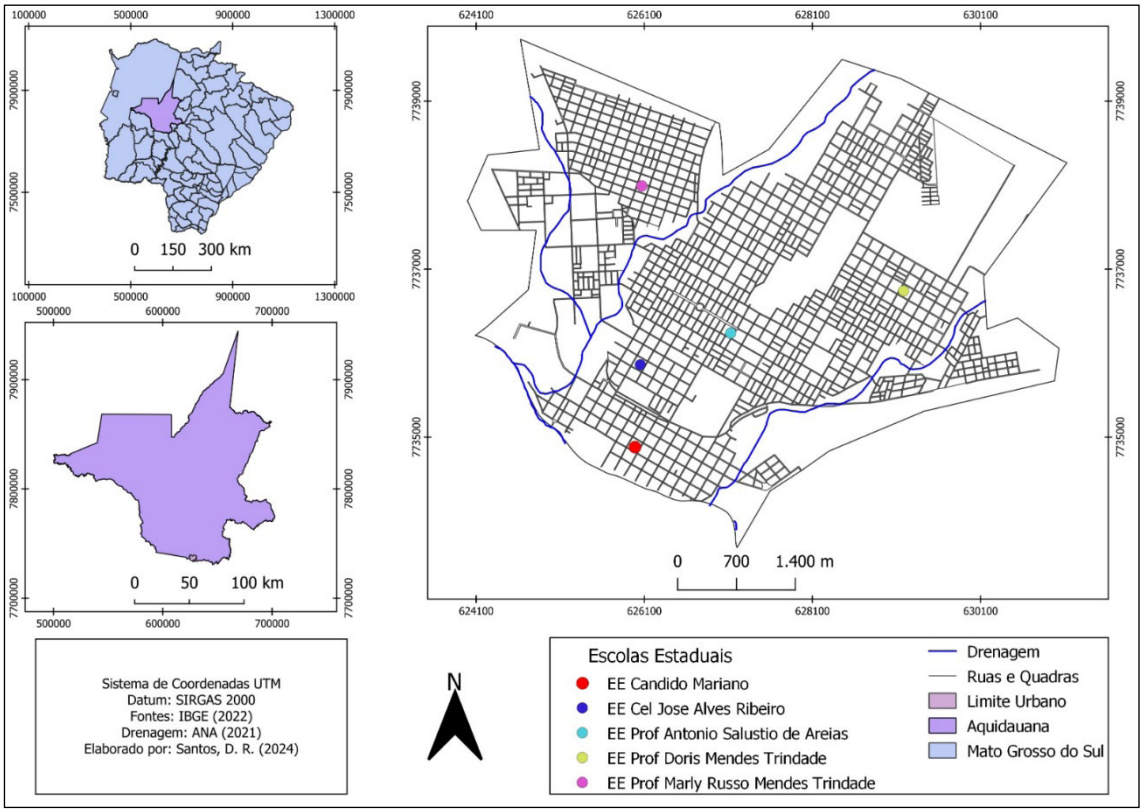
A partir do método escolhido para desenvolver a pesquisa, é possível abordar sobre a construção das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas e sobre o contexto neoliberal que fizeram emergir tais documentos.

Ainda sobre a metodologia de pesquisa, outras etapas relevantes dizem respeito ao levantamento bibliográfico e documental, assim como à aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 196), "a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema". Nesse sentido, o roteiro de entrevista foi constituído por três blocos de perguntas que foram respondidas em, no máximo, vinte minutos pelos professores.

O primeiro bloco foi direcionado ao levantamento do perfil dos entrevistados. Ao todo, foram oito perguntas que auxiliaram na compreensão da identidade desses professores. O segundo bloco de perguntas teve o intuito de entender o nível de compreensão dos professores quanto às novas reformas educacionais e à necessidade de cursos de formação continuada. Por fim, o último bloco de perguntas foi direcionado para o entendimento quanto ao impacto das reformas no desempenho profissional dos docentes de Geografia.

Para o recorte espacial da pesquisa, selecionou-se escolas da rede estadual de educação que oferecem o ensino médio e que estão espacializadas na área urbana de Aquidauana, como pode-se ver na Figura 1.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Figura 1. Espacialização das escolas estudadas.

Destarte, o recorte analítico deste estudo se concentrou na análise do impacto das recentes reformas educacionais a partir da percepção dos professores de Geografia que atuaram no Novo Ensino Médio.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O AVANÇO NEOLIBERAL NO BRASIL

A necessidade do estabelecimento de um currículo de referência para todo o território nacional foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 21).

Dada a necessidade da construção de uma base nacional para a educação brasileira, a sistematização do currículo tornou-se centro da disputa entre diversos setores políticos e econômicos, tendo em vista o montante de verbas públicas destinadas a esse setor por meio dos programas educacionais.

Deste modo, a análise a respeito da construção da BNCC (2017) não pode, em hipótese alguma, desconsiderar a tensão política e os interesses econômicos que protagonizaram a sua implementação, uma vez que a BNCC (2017) se coloca como normativa e tem o intuito de orientar os currículos

e referenciais das escolas públicas e privadas em todo o território nacional, em que, a partir dos conhecimentos essenciais, definem-se as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica.

As discussões sobre a BNCC vinham ocorrendo de modo mais orgânico, admitindo a participação da base, como professores da educação básica e de nível superior, e até o ano de 2015 já estava em sua segunda versão, dadas as contribuições advindas da sociedade civil. Entretanto, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016), após um golpe político-midiático e judiciário, e com a assunção à presidência de seu vice Michel Temer, o neoliberalismo ganhou ainda mais espaço, exercendo forte influência na construção das políticas públicas a partir de então.

Não obstante, toda a discussão feita sobre a BNCC foi deixada de lado e uma nova proposta foi elaborada, ignorando a participação da base e dando mais espaço para setores econômicos e grandes conglomerados privados, cujos interesses centram-se na formação de mão de obra.

> Embora a tremenda influência de fundações privadas e corporativa sobre a política educacional brasileira seja um fato recente, é provável que elas continuem definindo a esfera pública no futuro próximo, com esses grupos promovendo culturas de avaliação e auditoria em educação, em busca de transformar instituições educacionais à imagem e semelhança de corporações. As consequências dessas influências políticas "tecnocráticas" tenderão a se tornar cada vez mais políticas (Tarlau; Moeller, 2020, p. 596).

À guisa de contextualização histórica, convém lembrar que o neoliberalismo surgiu, nos anos 70. Segundo essa ideologia, o setor econômico defendia que o Estado tivesse o mínimo de poder sobre a economia, a partir do mundo globalizado, já que:

> A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da "Escola Austríaca", fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais (Matos, 2008, p. 193).

As principais características dessa nova ordem mundial estão relacionadas à privatização dos serviços públicos e à mínima cobrança de impostos.

> Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o "Estado mínimo", que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais (Ianni, 1998, p. 28).

Essa nova ordem econômica invariavelmente atinge a educação no sentido de que tudo se transforma em mercadoria. Essa lógica se deve a diferentes formas pelas quais o capitalismo se alastra pelos distintos segmentos da sociedade. Sobre a ótica neoliberal, a educação se vê frente a uma nova política de gerenciamento de qualidade.

> Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc (Gentili, 1996, p. 14).

Destarte, as reformas educacionais, nas últimas décadas, retratam o cenário do neoliberalismo no Brasil. Logo, diversos documentos foram surgindo no decorrer dessas décadas, com o intuito de promover as melhorias pensadas por essa ótica mercantilista, com destaque para as influências do Banco Mundial, que tornaram-se evidentes com:

> A construção de uma complexa malha de agências e agentes que colaboram na elaboração, difusão, tradução e adaptação de orientações de políticas definidas de acordo com os interesses e a visão programática do BM reforçam seu papel, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, legitimidade e capilaridade, contribuindo para a ilusão da existência de um discurso único e global sobre educação, fora do qual só restaria irracionalidade, incompetência e desordem (Pronko, 2012, p. 109).

Nesse viés, colaborando com a discussão sobre as políticas neoliberais, Lopes e Caprio (2008, p. 13-14) destacam que:

> Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram, por meio do mecanismo das condicionalidades, as metas acertadas nos ditos acordos de cooperação internacional. Nesse sentido, a propalada "co-operação" consiste, de fato, em estratégia de expansão das políticas e interesses do capital internacional, sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

No período ditatorial, um dos aspectos educacionais mais enfatizados foi a necessidade de mão de obra, tanto que, Bittar e Bittar (2012, p. 162) afirmam:

> A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do "Brasil potência", conforme veiculavam slogans da ditadura.

Uma das principais mudanças provocadas pelo neoliberalismo é a tentativa da transformação da gestão pública em privada, cujo campo de ação se dá, em grande medida, na argumentação falaciosa de que a gestão pública é muito mais eficiente do que a gestão privada, pressupondo a redução da participação estatal na oferta de serviços à sociedade. Não obstante, nesse contexto, Pinheiro (2006, p. 25) assevera que "enquanto expandia as escolas destinadas a atender os interesses do capital, aflorava o descaso do Estado com a educação".

A consequência das políticas neoliberais na gestão pública voltada à educação básica nacional se dá na drástica redução da participação da comunidade escolar nas formulações de políticas públicas em uma escala macro e na decisão de ações da própria escola, em uma escala micro.

> Actualmente, as atitudes de resignação ou de alheamento relativamente a certas tendências das políticas educacionais estão favorecendo a dominância das orientações produzidas por estruturas especializadas para a concepção e gestão da avaliação – estruturas essas mais adequadas ao exercício do poder de experts que trabalham em departamentos centrais do Estado, em organizações específicas com grande autonomia ou mesmo em organizações privadas, quase sempre afastadas das realidades da educação e nada preocupadas com os actores educativos e as particularidades dos contextos locais e institucionais (Girotto; Mormul, 2019, p. 436).

Nesse sentido, a escola perde sua autonomia de gestão, já que não existe nenhum tipo de abertura para a participação da comunidade escolar em contribuir com as decisões sobre questões que a atingem.

> Como as políticas educacionais mais contemporâneas estabelecem uma lógica muito reduzida para enxergar o que define a escola (sua cultura, as relações de poder, sua pedagogia...), entendendo-a como uma organização prestadora de serviços, portanto com todas as condições de ter sua eficácia e eficiência aumentadas com as políticas de descentralização, o mundo social que é a escola é ignorado (Souza, 2003, p. 19).

Foi justamente neste contexto que a BNCC (2017) foi idealizada, contando com a participação de grupos econômicos que vendem a imagem de setores preocupados com a educação brasileira por meio de associações não governamentais, mas que, por detrás das aparências, há setores interessados na formação de mão de obra cada vez mais acrítica.

O NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

No âmbito da educação básica, o Ensino Médio passou por uma profunda reestruturação nos últimos anos que, por sua vez, alterou significativamente o currículo e, como veremos mais adiante, trouxe grande impacto à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As principais mudanças adotadas por essa reestruturação foram: o aumento da carga horária, a priorização no agrupamento disciplinar em grandes áreas do conhecimento, a implantação dos itinerários formativos e a criação de unidades curriculares.

O Novo Ensino Médio (NEM) teve sua aprovação a partir da alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo ex-Presidente da República Michel Temer, incutindo, então, a alteração da organização curricular em âmbito estadual e municipal. Embora a aprovação da Lei nº 13.415/2017 tenha ocorrido em 2017, sua obrigatoriedade começou a ser cobrada em 2022 em todas as instituições que oferecem essa etapa de ensino.

Sobre a carga horária destinada ao Ensino Médio, sabe-se que, no antigo modelo, os estudantes cursavam um total de 2.400 horas obrigatórias ao longo dos três anos de Ensino Médio. Além disso, disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia eram obrigatórias em todos os anos. Com

a promulgação do NEM, e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, estipula-se, no art. 7 e seus incisos, que a carga horária passará a ser de 3.000 horas, das quais, 1.800 horas serão reservadas para os estudos das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, 60% dos 3 anos de ensino[3].

O Novo Ensino Médio é um modelo de ensino dividido em áreas de conhecimentos, e inclui uma formação técnica e profissionalizante. Destarte, as cinco áreas são: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; assim como Formação Técnica e Profissional.

Para compreender o impacto do NEM na disciplina de Geografia, deve-se observar o art. 11, § 7º da Resolução do CNE n. 3, de 2018, a qual dispõe que: "A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares" (Brasil, 2018).

Viu-se, então, que apenas duas áreas são obrigatórias em todos os três anos do Ensino Médio, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Assim, cada Secretaria Estadual de Educação ficou responsável por definir como cada área do conhecimento vai se encaixar na estrutura curricular.

De acordo com o Anexo da Resolução SED n. 4.252, de 3 de janeiro de 2024, a Matriz Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio estabelece a carga horária de uma hora/aula semanal para o primeiro e segundo ano e duas horas/aulas para o terceiro ano nas disciplinas de História e Geografia. Quanto às disciplinas de Filosofia e Sociologia, a carga horária é de apenas uma hora/aula para os três anos.

Percebe-se que a Geografia foi diretamente prejudicada com a redução da carga horária, uma vez que, a esta disciplina havia a disponibilização de duas horas/aula nos três anos do Ensino Médio, conforme observamos no anexo II da Resolução SED N. 3.004, de 11 de janeiro de 2016.

Quanto aos Itinerários Formativos, o NEM estabelece 1.200 horas, que, de acordo com o art. 6º, inciso III da DCNME, corresponde a:

> Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018, p. 2).

Os Itinerários Formativos, como dito anteriormente, apresentam uma carga horária expressiva, sendo constituídos por unidades curriculares que visam o aprofundamento do conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo apresentados aos estudantes em formato eletivo.

É preciso destacar que a carga horária dos Itinerários Formativos se distribui entre todas as áreas de conhecimento, tal como estabelece o art. 12, incisos de I a V, sendo ofertadas disciplinas de recomposição da aprendizagem, Unidades Curriculares (UCs), Projeto de vida e Empreendedorismo.

Em que pese a formulação do currículo, trazemos a problematização apontada por Dourado e Siqueira (2019, p. 298), ao enfatizar a perda de espaço das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, dentre elas a Geografia:

> Essa concepção gerencial e pragmática, se materializada, poderá resultar em matrizes e dinâmicas curriculares mais operacionais e padronizadas, pautadas por uma secundarização das Ciências Humanas e Sociais e das Artes em geral (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298).

Ao analisar as competências do processo formativo, fica evidente a desproporção entre a carga horária e a quantidade de conteúdo a serem ministrados para o alcance das habilidades necessárias para a formação na disciplina de Geografia.

Nesse viés, ao pensar a Geografia escolar enquanto componente de formação cidadã, Farias (2017, p. 136-137) alega que:

> No que se refere à Geografia, esta se preocupa em explicar as complexas, diversas e multiescalares relações entre a sociedade e a natureza à luz do espaço geográfico. Trata da produção e reprodução social e histórica do espaço. Preocupa-se com as sociedades humanas em sua espacialidade. Por isso, pode fornecer importantes explicações para situar os filhos dos que vivem do trabalho no mundo. Pode, muito mais que isso, instrumentalizá-los para que, através da leitura crítica do mundo, possam transformá-lo (Farias, 2017, p. 136-137).

Tendo em vista a importância da Geografia para a construção cidadã, aumenta a preocupação quanto às reformas educacionais recentes e como elas atingem os alunos. Afinal, a disciplina de Geografia deixa de ser um componente curricular individualizado e passa a englobar a grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Novo Ensino Médio, perdendo sua especificidade enquanto área do conhecimento.

De acordo com o Guia de Implantação do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (2018, p. 42):

> a carga horária direcionada aos itinerários formativos pode estar organizada de diversas formas ao longo do Ensino Médio, tendo a rede que definir se essa distribuição se dará de forma igual ao longo do Ensino Médio ou com concentrações distintas (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 42).

Sobre a reformulação da unidade curricular Geografia como disciplina independente, Guedes (2023, p. 23) pondera que:

> Então a exclusão desta disciplina demonstra um desinteresse dos responsáveis pelo novo ensino médio de ensinar aos jovens valores e questões sociais importantes para o seu conhecimento, demonstrando assim que o interesse maior desses governantes não é criar jovens sábios e que possuam opiniões próprias sobre determinados fatos e sim apenas lhes preparar para o mercado de trabalho para que eles esqueçam o mais importante, o saber que gera poder e conhecimento (Guedes, 2023, p. 23).

Nessa perspectiva, com a reformulação do Novo Ensino Médio e com a alteração do status de ensino obrigatório em todos os anos das Ciências Humanas, surge um importante questionamento quanto à situação dos professores de Geografia e sua carga horária, relação contratual, além de sua satisfação profissional diante dessas reformas educacionais.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Para a realização da pesquisa, houve o contato com os diretores das escolas estudadas para a explicitação dos objetivos do trabalho e, após a anuência deles, houve uma conversa com os coordenadores pedagógicos para a coleta do contato dos professores de Geografia que tiveram experiência com o Ensino Médio.

Após o contato com os docentes, obtivemos o retorno de cinco professores de geografia que tiveram a disponibilidade de participar da entrevista. Duas das entrevistas foram feitas no formato presencial e três no formato on-line. Como forma de garantir a confidencialidade dos professores, trataremos cada um como P1, P2, P3, P4 e P5.

Dentre as questões gerais, percebemos que os cinco docentes participantes eram compostos por três mulheres e dois homens, com idades variadas, mas todos acima dos trinta anos. Todos os professores entrevistados são egressos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, mostrando o impacto social do curso para o município.

Com relação ao ano de formação dos professores, vimos que o mais experiente se graduou em 2002, perfazendo 22 anos de profissão; e o mais recente, formou-se em 2010, contabilizando 14 anos de graduação. Ao observar o quadro geral, viu-se que dois docentes se graduaram no início dos anos 2000 (2002 e 2003) e três docentes no final de 2010, sendo dois precisamente neste ano e um em 2009. Frisa-se ainda que os professores declararam começar a atuar na educação logo após sua diplomação, com isso, temos professores que acompanharam mudanças significativas nas políticas educacionais que tivemos ao longo dos últimos 20 anos.

Ainda quanto à caracterização do perfil dos professores entrevistados, a respeito da formação continuada de longa duração, percebemos que todos possuem especialização, além de uma docente com mestrado em Geografia e outro com mestrado em andamento, também em Geografia.

Investigou-se, ainda, a relação contratual desses professores com a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS. Viu-se, então, que três dos professores são concursados, sendo dois em regime de 20 horas e uma em regime de 40 horas e duas professoras são convocadas. Os docentes convocados no estado de Mato Grosso do Sul são submetidos a um Processo Seletivo realizado pela SED/MS, os aprovados são chamados, de acordo com a quantidade de vagas, firmando contrato com vigência de dois anos.

Buscando alcançar o aprofundamento analítico desta pesquisa, os professores foram questionados sobre suas percepções em relação às mudanças do Novo Ensino Médio em comparação com o modelo anterior. Percebemos, então, que as repostas denotaram o nível de interação dos professores com esta nova política educacional. Como vimos ao longo desta pesquisa, há um acalorado debate entre o discurso político, que, associado a políticas neoliberais, promovem a defesa do Novo Ensino Médio e, por outro lado, a prática cotidiana evidenciada em diversas pesquisas científicas que tecem ácidas críticas ao modelo.

Tudo isso associado ao grau de interação do professor com o Novo Ensino Médio aponta para a formação de uma percepção que pode ser crítica, se a interação for abrangente, ou acrítica, se o nível de envolvimento for superficial. Como podemos observar:

> [Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Olha, se você analisar a principal mudança é essa escolha em que o aluno pode fazer em relação ao componente curricular e área de atuação dele, por exemplo se ele vai ser médico ele pode estar

> se aperfeiçoando e buscando mais conhecimento nessa área né, área das biológicas né, física entre outras. Então o Novo Ensino médio vai priorizar a vocação do aluno, como eu disse, se ele vai ser médico, ele vai focar em física e áreas biológicas e essas coisas assim. E se ele vai ser um engenheiro, logicamente, ele irá focar em matemática. Se ele será um advogado, um professor de Geografia, por exemplo, ele vai permanecer focado e estudando cada vez mais a área de humanas (P1).

Nota-se um discurso que se aproxima do discurso político do Novo Ensino Médio, uma vez que tais argumentos foram abundantemente propagandeados na televisão aberta e na internet, sem, no entanto, trazerem evidências dos investimentos para viabilizar tais propostas. Sabe-se que tais propostas até podem ser transformadoras em países com pouca desigualdade social e com vultuosos investimentos em educação pública, fato que está muito distante da realidade brasileira.

> Observa-se que todas as ações do Estado, inclusive em suas políticas educacionais, estão a serviço do capital, à medida que se estabelece legalmente a precarização do ensino, por meio de propostas pedagógicas que, ao pregarem o espontaneísmo, intensificam o obscurantismo dos indivíduos (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021, p. 12).

Contudo, quais são as escolhas que esses alunos podem fazer nas escolas públicas de Aquidauana? As unidades curriculares são realmente diversificadas?

Na contramão desta resposta, temos docentes que mostraram preocupações práticas, como a redução da carga horária das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, consequentemente, da Geografia, o que é um contrassenso, tendo em vista o aumento da carga horária total no Novo Ensino Médio, além das novas formas de se trabalhar, visando à interdisciplinaridade das áreas de conhecimento.

> [Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Acho que mudou drasticamente, acho que retirou muita coisa. O formato como veio do referencial curricular mudou, antes não tínhamos as habilidades e competências e agora tem habilidades, competências e objetos de conhecimentos. E no antigo era objetivo e conteúdo então ampliou mais. O referencial curricular na área de Geografia ele ampliou mais a forma de trabalho nossa. Então nós temos que trabalhar de forma diferente, nós temos que trabalhar hoje buscando relacionar a área de conhecimento, Geografia, História, Filosofia e Sociologia (P2).

> [Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Então eu atuei muito pouco no ensino médio né, desde 2010 para cá, mas a primeira coisa que vejo que mudou foi a carga horária né? Antes eram 2 aulas e baixou para 1 aula no Ensino Médio. O terceiro ano se não me engano na época eram 2 aulas. E minha experiência que é com o primeiro ano, no ano passado eu percebi isso, que é uma mudança de carga horaria né, as habilidades só aumentaram, aí para você trabalhar isso em sala de aula não deu muito tempo, não dá tempo de trabalhar (P5).

As falas dos professores apontam uma preocupação com a divisão da carga horária entre a Formação geral básica (1.800 horas) e os Itinerários formativos (1.200 horas). Isso ocorre porque a Formação geral básica trata do "conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles"

(Brasil, 2018). Isto é, aborda o conjunto de disciplinas que estarão garantidas no currículo dos alunos, tendo a Geografia, no Estado de Mato Grosso do Sul, a carga horária de uma hora para o primeiro e segundo anos e duas horas para o terceiro ano do Ensino Médio, como já mencionado anteriormente.

Já o Itinerário formativo (1200 horas) é o conjunto das unidades curriculares, ou seja, refere-se à carga horária eletiva. Assim, foi de grande importância sabermos como os docentes estão percebendo os Itinerários formativos em suas escolas.

Não obstante, o problema da carga horária foi largamente enfatizado pelos docentes entrevistados, como ao questionarmos sobre suas percepções a respeito da implementação do NEM, sendo emblemática a seguinte resposta:

> [Quais são as principais mudanças no Novo Ensino Médio em comparação ao modelo anterior?] Nós perdemos muito, vamos falar da geografia, a gente perdeu muito na carga horária porque a gente ficou com uma hora semanal no primeiro e no segundo ano do ensino médio. Uma hora/aula por semana de Geografia. Daí no terceiro ano, duas aulas. Então ele [referindo-se ao NEM] diversificou demais, a gente se sente desprestigiada do meu ponto de vista, nós perdemos muitas aulas e uma aula por semana para caber certinho no que cumprir em cada bimestre nós estamos bem prejudicados. E agora teve uma outra mudança, assim mudaram algumas disciplinas da parte diversificada, mas não melhorou para a gente de novo, a gente continuou com 1 aula só de Geografia. Por exemplo as áreas que foram mais privilegiadas foram Linguagens e Matemática, nós das humanas saímos perdendo de novo (P3).

Ainda sobre a questão do impacto das reformas educacionais no cotidiano escolar, outro professor aprofundou o problema da carga horária, não se restringindo apenas à questão pedagógica, mas tratando da administrativa também:

> [Como você acha que as novas reformas educacionais refletiram no seu trabalho como professor de Geografia?] Principalmente na carga horária, até a lotação do professor ficou mais difícil. Nós estamos numa escola de autoria [escola de tempo integral] então eu não posso só pegar geografia, se for só geografia você não completa a carga. Eu que sou efetivo não consigo completar a carga só em Geografia, as vezes tem que pegar uma eletiva, tem que pegar uma unidade curricular, para complementar a carga. Dificulta a lotação (P5).

Outra preocupação também envolveu os Itinerários Formativos, buscando compreender se há a diversificação das Unidades Curriculares (UC) nas escolas, e as respostas, ao serem analisadas mais profundamente, levam à compreensão de que a proposta do estado de Mato Grosso do Sul para as unidades curriculares ainda apresenta muita limitação.

Em um primeiro momento, ao responderem à pergunta: "Quais são as opções de itinerários formativos oferecidos no Novo Ensino Médio na escola em que leciona?" pudemos identificar respostas como: "Tem todas, tem a área de Ciências Humanas e Sociais. Todas são preenchidas" (P2). Outra docente foi ainda mais detalhista, informando que:

> Agora eu não sei porque eu não estou trabalhando com o Ensino Médio. Mas cada semestre a gente trabalha um tema. Ano passado nós trabalhamos dois temas diferentes e para esse ano mais dois [argumenta que são ofertadas duas unidades curriculares por ano], um no primeiro semestre e outro no segundo. Ano passado um era de Educação Midiática que trabalhava

> cyberbullying e a outra era mais voltada para a Geografia mesmo, a gente trabalhava as teorias heliocêntrica, geocêntrica, as formas da terra e as formas de representação. Era bem Geografia mesmo no último semestre que a gente trabalhou (P3).

Contudo, ao ampliarmos a questão, perguntando se os Itinerários formativos são diversificados o bastante para a escolha dos alunos, as respostas começaram a revelar alguns problemas, como a ingerência da SED/MS, que encaminha as Unidades Curriculares todas formatadas, vejamos:

> [Os itinerários formativos são diversificados o bastante para a escolha dos alunos?] Eles são diversificados, assim eles já vêm prontos para a gente né. Tem uma ementa daí o que vai ser o que vai ser trabalhado é sua forma de metodologia, mas eles já vêm tudo pré-definido: o que você tem que pesquisar, como você tem que trabalhar, as habilidades que você vai desenvolver no semestre. Mas é bem diversificado, nós já trabalhamos com esses itinerários muito bons mesmo, nós tivemos da erva mate que é uma coisa bem regionalizada pra gente aqui, então assim é bem diversificado mesmo (P3).

> Sim, é que vem um catálogo da SED, aí quem escolhe são os alunos. Aí tem lá linguagens, exatas, ciências humanas e ciências da natureza, bem diversificado (P5).

Para aprofundar as análises, realizou-se o levantamento das unidades curriculares relacionadas à Geografia (Quadro1):

Quadro 1. UCs que apresentam conteúdos principalmente geográficos.

Unidade Curricular (UC)	**Conteúdos geográficos relacionados**
Aprendendo Cartografia	Conceitos Cartográficos
O Espetáculo Das Raças: A Questão Racial No Brasil	Distribuição da população brasileira e formação territorial, determinismo geográfico
Formação Territorial Brasileira e Ciclos Econômicos: Do Pau Brasil ao Café	Fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil. Conceitos de Estado, Território, nação e país
Erva-Mate: Identidade Cultural, Costumes e Tradições no Contexto do Mato Grosso Do Sul	Conceito de Fronteira, Bioma em que se encontra a Erva Mate e relação de extrativismo vegetal.
Processo de Divisão e Criação do Estado de Mato Grosso do Sul.	Regionalismo e o divisionismo do Sul do antigo Mato Grosso, mapas e território.
Como Eu Desenho a Terra? Aristóteles, Galileu! Corre Aqui!	Teoria Geocêntrica; teoria Heliocêntrica; as formas de representação da Terra
Guerra do Paraguai: Territorialidade, Fronteiras e Relações De Poder.	Geografia Física e Humana; estratégias de guerra; impactos da Guerra em Mato Grosso
O Estudo Da Cartografia sobre a Influência do Relevo para o Desenvolvimento Local	Conceito cartográficos; Geomorfologia; Geografia Humana e interação entre sociedade e espaço
Territorialidade, Relações De Poder e Identidade: O "Brasil" Antes Do "Brasil"	Distribuição da população indígena no que hoje é o território brasileiro e suas diversas mobilidades no território.
Estrada De Ferro Noroeste do Brasil ao Trem Do Pantanal: História, Memória e Patrimônio	Formação da região do Sul do antigo Mato Grosso na construção da NOB

Fonte: SED/MS (2022). Organizado pelos autores (2024).

Foram contabilizadas 10 UCs que abordassem principalmente conteúdos geográficos. Como pode-se observar, as UCs foram produzidas pela SED/MS e são relativas às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podendo ser escolhidas por professores não geógrafos. Entretanto, destaca-se que as escolhas dos alunos são limitadas às UCs ofertadas pelas áreas do conhecimento, e não pelas disciplinas, uma vez que, no ato da lotação, são os professores que escolhem a UC que irão ministrar e resta aos alunos se inscrevem nessa UC. Dizendo de outra maneira, as UCs só serão disponibilizadas aos alunos após a escolha dos docentes.

Dando continuidade às análises, observou-se um impacto significativo no sentimento de valorização dos professores entrevistados, pois, ao responderem se se sentem valorizados e estimulados na profissão docente a partir dessas reformas, obtivemos respostas majoritariamente negativas:

> [Você se sente valorizado e estimulado no seu trabalho como docente a partir dessas reformas?] Não, acho que professor é totalmente desvalorizado, acho que há muito tempo, a décadas atrás. Acho que as reformas vêm de cima para baixo, então elas não ouvem [os professores], até as reformulações dos referenciais que foram feitas nas escolas, a gente passou os atendimentos e sugestão e aí o referencial curricular, o último modelo, ele não seguiu nenhuma orientação das escolas, que as escolas queriam. Acho que valorizado a gente não se sente não (P2).

> Valorizado não sei se seria essa a palavra, talvez estimulado, mas deixa um pouco a desejar, desestimula um pouco o trabalho e se torna muito complexo, por exemplo, de um ano para sempre tem mudanças. Se a BNCC veio para ficar, mas todo ano muda (P5).

Finalizamos o roteiro de entrevistas fazendo um questionamento pessoal sobre o que os professores acham do Novo Ensino Médio, pois é uma reforma tecnicamente recente e que ainda está sendo atualizada, como foi citado anteriormente.

Os professores enfatizaram pontos positivos e negativos. Os pontos positivos levantados pelos professores são relacionados aos discursos amplamente divulgados sobre os benefícios desse novo formato: o protagonismo do aluno. Isso foi trazido pelos professores P1 e P4, como pode ser visto a seguir:

> [Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] Sobre o ensino médio, eu em particular defendo o Novo Ensino Médio, acredito que é importante a implantação desse Novo Ensino Médio e precisamos criar estratégias para que ele realmente funcione de fato e de verdade [...] No entanto ele é importante, eu acredito que é algo inovador sim (P1).

> O ponto positivo é a questão de trabalhar mais para que o aluno seja o protagonista, ele é responsável pelo seu aprendizado como também ele é responsável pelo não aprendizado então vai depender muito da atitude do estudante. Agora o professor tem a responsabilidade de estar diversificando a forma de ensino para este estudante e o estudante vai poder escolher também qual área ele quer seguir (P4).

Dentre os pontos negativos trazidos pelos professores sobre o NEM, estão a falta de comunicação da base com o alto escalão responsável pelo ensino escolar brasileiro, a desvalorização das disciplinas consideradas "de base" do ensino, a desvalorização das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, por consequência da Geografia, a sobrecarga de conteúdo dentro de uma carga horária reduzida, a falta de estrutura escolar para atender todas as novas disciplinas, como também as antigas e, por fim, as constantes atualizações que impedem a adaptação dos professores diante dessas reformas.

Um ponto levantado pelo professor P3 foi a sobrecarga do aluno diante desse novo formato, já que houve o acréscimo de novas disciplinas, cada uma com seu sistema de avaliação, ou seja, mais disciplinas para obter aprovação.

> [Qual é a sua opinião sobre o Novo Ensino Médio?] Bom, eu acho que diversificou demais, 24 disciplinas no caso da escola integral, é muito cansativo para o estudante, é muito. E assim, cada um de nós quer a nossa parte, o resultado do nosso trabalho e você pensa 24 professores querendo atividades diferentes do mesmo aluno. Eu acho muito cansativo, acho que ampliou demais, devia ter focado, minha opinião, ter focado mais na base, não ter diversificado tanto. Eles alegam que essa parte diversificada é para complementar as coisas da base mas daí você põe umas disciplinas que o aluno nem sabe porque e nem o professor sabe o porquê tem que trabalhar aquilo, porque é uma coisa que já vem pré definida. Então acho que diversificou demais e complicou, tirou o foco do que realmente era importante dento de cada área, no caso das ciências humanas e ciências da natureza principalmente porque linguagens e matemáticas eles já são mais aulas mesmo no Ensino Médio, são mais aulas (P4).

Como podemos perceber, os professores entendem a importância desse novo formato, principalmente sobre o protagonismo do aluno; mas, os pontos negativos têm mais destaque, pois os professores tiveram sua carga horária diminuída e os alunos, por sua vez, enfrentam uma sobrecarga com muitas disciplinas, enquanto as disciplinas de base perdem espaço. Também há uma preocupação com a possibilidade de mais uma reformulação ser aprovada, o que demandaria mais um processo de adaptação e reestruturação, além do fato de os professores contarem com pouca voz ativa em relação a essas mudanças.

Por fim, advertimos que a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul deveria investir em estudos mais amplos, de modo a ouvir os professores, buscando captar suas percepções sobre o Novo Ensino Médio, promovendo debates públicos para subsidiar as estratégias educacionais voltadas à toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas educacionais tem despertado o interesse de diversos pesquisadores, uma vez que mudanças estruturais mais agudas, como viu-se com a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, produzem impactos direto no "chão das escolas", trazendo novos desafios tanto aos professores quanto aos alunos.

Uma primeira percepção advinda da análise das políticas públicas educacionais remete ao entendimento de que as mudanças propostas refletem mais a organização política e econômica de quem a propôs do que os interesses da comunidade escolar, cuja influência neoliberal na formalização das propostas educacionais é um claro exemplo a ser citado.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da educação estabeleça que o objetivo final do processo de escolarização seja a formação crítica do aluno, culminando no entendimento de sua cidadania, vê-se cada vez mais o ataque a disciplinas que conduzem os alunos ao pensamento crítico-social, isto é, a se entenderem como parte de uma sociedade e, como tal, se enxergarem como importantes agentes transformadores. Fica ainda mais evidente a construção de um pensamento coletivo de que o mais importante é saber ler e escrever, cuja proposta educacional se associa ao "*savoir-faire*", conduzindo à formação de mão de obra técnica e desassociada da compreensão social.

Não obstante, vultuosos gastos com propagandas são patrocinados tanto por órgãos governamentais, quanto por entidades privadas, visando a legitimação por meio de um discurso de melhoria da qualidade educacional; mas que, na verdade, é uma forma indiciosa de formação de mão de obra e, para ser mais contundente, da formação de uma cidadania acrítica, tal como pôde-se ver no período que antecedeu a aprovação da BNCC e do NEM.

Enfocando a realidade de estudo desta pesquisa, observou-se que os professores do componente curricular Geografia enfrentam como grande obstáculo a dificuldade em trabalhar os mais diversos conteúdos trazidos pela BNCC em pouco tempo, o qual advém da diminuição da carga horária da disciplina.

Podemos concluir que, diante desse cenário, os professores possuem pouca autonomia quanto à formulação e implantação das reformas educacionais, uma vez que elas foram produzidas e implantadas "de cima para baixo", ou seja, sem levar em conta o conhecimento empírico e teórico dos trabalhadores da educação que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, denotam um evidente desprestígio enquanto profissionais, realidade que produz um impacto direto no sentimento de valorização por parte dos professores e na falta de reconhecimento da importância de sua atuação na sociedade.

NOTA

3 Foi promulgada em 31 de julho de 2024 a Lei n. 14.945 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como a Lei n. 13.415/2017. Dentre as principais mudanças viu-se que das 3.000 horas destinadas ao Ensino Médio houve o aumento da carga horária da Formação Geral Básica passando de 1800 horas para 2.400 horas de acordo com o art. 35 C da Lei 14.945/2024. Com relação ao Itinerários Formativos houve a redução das 1.200 horas previstas na Lei 13.415/2017 para 600 horas. Embora sejam mudanças significativas e que acarretam melhorias no processo educativo, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, garantindo mais horas-aulas para o aprendizado, as análises apresentadas neste artigo levaram em conta a Lei 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Education, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf

BRASIL, J. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL, CNE. CEB, **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal nº 10.172. de 9/01, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934).** Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.22 de dez. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. The art of disguise: BNCC as curriculum management and regulation. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**.

v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000200291&script=sci_abstract&tlng=en.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. 1, n. 2, p. 129-149, 2017. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747.

FOSS, Marlon Nantes. As contribuições do materialismo histórico dialético para a pesquisa sobre o programa ensino médio inovador (ProEMI). **Anais[...]** Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do Profeduc e Profletras/Jornada de educação de Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4892

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50789367/neoliberalismo-e-educacao_Pablo_Gentili-libre.pdf.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 71, p. 420-438, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/45988.

GUEDES, Renildo de Moura. Novo ensino médio no Brasil: possíveis impactos no ensino da Geografia. 2023. 37f. **Monografia** (Licenciatura em Geografia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Campo Grande, SED/MS, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo.** São Paulo em perspectiva, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. Mediações – **Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 1/2, p. 192-213, 2008. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314.

PINHEIRO, Claudio et al. **Educação e Ditadura militar:** relatos da história oficial e a memória de professores (1964-1985). 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METODISTA_870bcfdef17d1dea6570c33927fbe586

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, p. 17-49, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. e10726-e10726, 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726.



Revista Ciência Geográfica

Ensino - Pesquisa - Método

Corpo de Pareceristas/Referees' Board

1- Fundamentos e Pesquisa em Geografia:

Prof. Dr. Carlos José Espíndola (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Prof. Dr. Lucas Labigalini Fuini (IFSP/São João da Boa Vista – SP – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

2- Geografia Humana:

Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª. Drª. Franciele Miranda Ferreira Dias (SEE/Ourinhos – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Wellington dos Santos Figueiredo (Centro Paula Souza/Cabrália Paulista – SP – Brasil)

3- Geografia Física:

Prof. Dr. Alexandre Luiz Rauber (UNIFAP/Oiapoque – AP – Brasil)
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Prof. Dr. Humberto Alves Barbosa (UFAL/Maceió – AL – Brasil)
Prof. Dr. José Mauro Palhares (UNIFAP/Oiapoque – AP – Brasil)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª Drª Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)

4- Ensino e Aprendizagem de Geografia:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Profª. Drª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª Drª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Profª. Drª Sonia Maria Vanzella Castellar (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Profª Drª Thiara Vichiato Breda (UNIFEESPA/Xinguara – PA – Brasil)

Corpo de Consultores (ad hoc)

Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva (UNIR/Porto Velho – RO – Brasil)
Prof. Dr. Celbo Antonio Fonseca Rosas (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª Drª Célia Alves de Souza (UNEMAT/Cáceres – MT – Brasil)
Dr. Danton Leonel de Camargo Bini (IEA/Araçatuba – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Luís Piroli (UNESP/Ourinhos – SP – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Profª Drª Lisandra Pereira Lamoso (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Profª. Drª Lucy Ribeiro Ayach (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Profª. Drª Márcia Siqueira de Carvalho (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Prof. Dr. Marcos Aurélio da Silva (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Profª. Drª Maria José Martinelli S. Calixto (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Prof. Dr. Paulo Roberto Joia (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Prof. Dr. Ricardo Castillo (UNICAMP/Campinas – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Lilla Manzione (UNESP/Tupã – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Penna-Firme (PUC/Rio de Janeiro – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Roberto Braga (UNESP/Rio Claro – SP – Brasil)
Prof. Dr. Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior (UFPA/Belém - PA – Brasil)

Normas para apresentação dos originais para publicação

1 - A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA – Ensino, Pesquisa e Método é a publicação eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. Recebe e publica artigos inéditos e resenhas elaboradas por geógrafos, estudantes de pós-graduação, professores de Geografia da educação básica e superior e ou de ciências afins.
2 - Os artigos serão publicados a partir de revisão realizada dentro das normas técnicas do periódico, podendo conter, no mínimo 10 (dez) e no máximo 40 (quarenta) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas. Os títulos, resumos e palavras-chave dos respectivos artigos deverão vir em língua portuguesa, inglesa e espanhola ou francesa.
2.1 - Os artigos deverão ser revisados por profissional de Língua Portuguesa antes de envio para avaliação e publicação (ENVIAR DECLARAÇÃO EM ANEXO).
3 - A Revista Ciência Geográfica publica artigos em Português, Inglês, Francês e Espanhol sobre Geografia ou de ciências afins dentro das modalidades a seguir:
3.1 - Artigos originais: texto inédito que seja resultado de investigação científica e/ou tecnológica, projeto de qualquer natureza ou notas de pesquisa de campo;
3.2 – Não publicamos artigos oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC). O estudante de graduação, contudo, poderá enviar artigos na qualidade de coautor do texto elaborado por mestres ou doutores que aparecerão como autores principais.
3.3 - Notas de pesquisa de campo: sistematização de dados ou informações inéditas colhidas em campo. Mínimo de 8 (oito) e máximo 25 (vinte e cinco) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas;
3.4 - Artigos sobre Educação: trabalhos de pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação básica e superior de Graduação e Pós-Graduação, relacionados com o ensino de Geografia ou de ciências afins;
3.5 - Artigos sobre assuntos relevantes de interesse geral da Geografia ou de ciências afins;
3.6 - Artigos de revisão destinados à apresentação do progresso em área específica da Geografia;
3.7 - Resenhas sobre textos clássicos ou de referência para os estudos de Geografia ou de ciências afins (no máximo de 1.200 palavras);
3.8 - Cartografias, imagens e outras expressões gráficas: mapas, gráficos e outras figuras em que se descrevam a metodologia ou o modo de criação (softwares, técnicas etc.) (no máximo de 1.200 palavras);
3.9 - Artigos didáticos-pedagógicos sobre temas relacionados à Geografia ou de ciências afins, empregados na prática docente, que serão incluídos na seção "A Sala de Aula", sendo no máximo cinco artigos por edição da Revista, com mínimo de 8 (oito) e máximo de 12 (doze) páginas.
4 - Os artigos submetidos deverão ter no máximo 4 autores. Artigos com mais autores serão desclassificados automaticamente.
4.1 - Para a análise, o artigo será encaminhado pelos Editores da Revista aos avaliadores ad hoc, mas sem conter o nome dos autores. Caso existam críticas ou sugestões dos avaliadores, o artigo será remetido pelos Editores ao(s) autor(es) para que se procedam as alterações solicitadas.
4.1.1 - Quando houver referência ao próprio autor, usar-se-á a forma (Autor, ano).
4.2 - Um Autor só pode voltar a publicar na Revista Ciência Geográfica após haver transcorrido seis meses de sua última publicação.
5 - Direitos autorais: Ao submeter um artigo para a Revista Ciência Geográfica, o(s) Autor (es) assume(m) que a contribuição é original e inédita. Que não está em processo de avaliação ou foi publicada em outra revista, no mesmo formato, sem a permissão por escrito dos editores. Quando um artigo com mais de um Autor subentende-se que o responsável pela submissão tem o consentimento dos demais Autores.
6 - A apresentação dos originais deve obedecer, obrigatoriamente, ao que se especifica a seguir:
a) O artigo deverá ser remetido através do site da AGB Bauru no endereço: *https://agbbauru.org.br/sub-artigo* e gravado em formato DOC ou DOCX em quaisquer dos aplicativos de edição de textos a seguir: Microsoft Word, OpenOffice, BrOffice, LibreOffice. A página será de tamanho A4, fonte Arial, corpo 12, entrelinhas com espaçamento 1,5, margens com 2,5 cm e sem número de página;
b) Título em caixa alta e negrito. Subtítulo em fonte de corpo 10;
c) Identificação dos Autores, abaixo do título e dois subtítulos;
d) Referência sobre o(s) Autor(es) no rodapé da primeira página do texto, com Minibio, ORCID e E-mail de cada um;
e) Artigos contendo mapas, figuras ou fotografias só serão aceitos estando essas imagens com resolução mínima de 300dpi (pontos por polegada) e com ampliação na largura das margens do artigo no papel A4 no formato JPG ou PNG. Para verificação, se a imagem ampliada na largura das margens do papel ficar com boa visibilidade e entendimento, poderá ser utilizada;
f) Tabelas e Quadros deverão ter seus dados digitados. Na forma de imagens (escaneadas, fotografadas ou retiradas da internet) não serão aceitas;
g) Notas relativas ao corpo do texto serão identificadas em ordem crescente na sequência da numeração dos autores e serão apresentadas obrigatoriamente ao final do texto, antes das referências bibliográficas.
h) O resumo poderá ter o máximo de 150 palavras; nas palavras-chave, apenas de 3 a 5 palavras.
7 - Idioma da submissão do resumo será obrigatório em três idiomas:
a) em português;
b) em inglês;
c) em espanhol ou francês.
8 - Citações:
8.1 - Todas as citações devem constar o sobrenome do Autor e o ano da publicação (e seguindo as orientações da ABNT 10520/2023);
8.2 - Citações literais devem conter também o número da(s) página(s) onde ocorrem;
8.2.1 - Citações literais de até três linhas serão registradas no corpo do parágrafo, entre aspas e sem itálico;
8.2.2 - Citações literais com mais de três linhas serão registradas com recuo à esquerda de 4 cm, em corpo 11, entrelinha simples, sem aspas e sem itálico.
9 - Referências: As referências bibliográficas (se houver) após o texto, serão registradas em ordem alfabética, obedecendo as normas da ABNT:
9.1 - Livro: SOBRENOME, nomes. Título do livro: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de Publicação: Editora, ano da publicação. No caso de autoria coletiva, devem constar os nomes do(s) organizador(es);
9.2 - Artigo: SOBRENOME, I. N. A. Título do artigo. Título do periódico, Cidade, volume, número, páginas (inicial e final), mês, ano.
9.3 - Tese/dissertação/monografia: SOBRENOME, I. N. A. Título: subtítulo. Tese/Dissertação/Monografia (Doutorado/Mestrado/Graduação em [Área de Conhecimento]) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, ano.
9.4 - Auxílio para a geração das referências nos sites:
https://more.ufsc.br/inicio ou
https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt
10 - A ordem de publicação dos trabalhos é de competência exclusiva dos Editores da revista e do conselho editorial. A ordem de publicação levará em conta:
a) data da apresentação dos originais obedecidas as normas acima;
b) temática atual, envolvendo interesse científico, didático, de divulgação, extensão, afinidade com outros artigos e retomada de abordagens dos temas e situações afins;
c) disponibilidade de espaço em cada edição do periódico.
11 - As opiniões expressas nos artigos são de inteira responsabilidade dos respectivos Autores.
12 - Dado o caráter não lucrativo do periódico, os Autores não são ressarcidos pela publicação dos artigos.
13 - Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço no site da AGB Bauru, com o preenchimento da ficha: *https://agbbauru.org.br/sub-artigo* .
14 - Em caso de dúvidas pontuais, contatar: *agb@agbbauru.org.br* ou *lourenco.junior@fatec.sp.gov.br* .

15 - ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ 00.407.524/0001–00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial
Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450 (Prof. Lourenço Magnoni Júnior)

E-mail: agb@agbbauru.org.br
Site: https://www.agbbauru.org.br

ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

ENSINO - PESQUISA - MÉTODO

associação dos geógrafos brasileiros
AGB Seção Bauru