UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

# Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 60

Ano 22

Volume 4 – Ciências Sociais

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026 2026 2026 2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 nº60 – vol. 4 – Ciências Sociais – 156p. (outubro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos. I - Titulo: Revista Querubim Digital

Conselho Científico
Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial
Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores
Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| 01 | **Carolina Machado Rocha Busch Pereira et al –** Google my maps no ensino de geografia: práticas na formação inicial de professores | 04 |
| 02 | **Aline Juliane Hack et al –** Jogando contra a violência: relato de experiência sobre a construção e aplicação do "Baralho do bullying e cyberbullying" em adolescentes | 15 |
| 03 | **Anna Helloyza Gil de Carvalho et al -** A distorção da realidade causada pelas redes sociais na saúde mental dos jovens | 22 |
| 04 | **Carlos Eduardo da Silva Mendes –** Entre crises e descobertas: soberania e adversidades na república brasileira (1940-1964) | 29 |
| 05 | **Edmarcius Carvalho Novaes et al –** Adolescências e interseccionalidade: uma análise territorial e interdisciplinar | 36 |
| 06 | **Evadio Pereira Filho et al** – Onde o asfalto chega, o progresso acompanha? um estudo sobre a relação entre infraestrutura e progresso social de destinos turísticos brasileiros | 43 |
| 07 | **Francisco Fernandes Ladeira –** Breves reflexões sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: limites, potencialidades e desafios | 54 |
| 08 | **Francisco Fernandes Ladeira –** Categorias geográficas e suas articulações com as novas linguagens e tecnologias no ensino | 60 |
| 09 | **Francisco Fernandes Ladeira –** O Paraná no contexto da formação socioespacial brasileira: análise teórico-metodológica e possibilidades para o ensino de geografia | 69 |
| 10 | **Francisco Fernandes Ladeira –** Saberes docentes e geografia escolar: questões para discussão | 76 |
| 11 | **Irani Alves Nogueira do Nascimento e Kênia Gonçalves Costa –** Decolonialidade: saberes ancestrais e resistências à colonialidade do poder | 89 |
| 12 | **Jose Jadson dos Santos Silva –** Geografia da educação e desigualdades territoriais: uma leitura dos indicadores educacionais de Japi/RN | 99 |
| 13 | **Lilian da Rocha –** O índice de vulnerabilidade clínico-funcional (IVCF-20) como instrumento estratégico para implementação das políticas públicas de envelhecimento no Brasil: uma revisão narrativa | 115 |
| 14 | **Lívia Ferreira dos Santos et al –** Desenvolvimento regional nos enlaces educacionais: valorização das paisagens da região norte | 122 |
| 15 | **Moriel Batista Dias e João Henriques de Sousa Júnior –** Identidade, hiperconexão e paradoxos: análise do comportamento de consumo da geração Z | 128 |
| 16 | **Robison Luis Borges da Silva –** A gestão logística e administrativa em empresas de transporte: otimização e tecnologia | 139 |
| 17 | **Tamiris Batista Diniz et al – A** utilização do jogo de tabuleiro *'relevos em ação'* como recurso pedagógico no ensino de geografia | 146 |

# GOOGLE MY MAPS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Carolina Machado Rocha Busch Pereira**[1]
**Ádila Eloisa Penha Lima**[2]
**Denis Ricardo Carloto**[3]

**Resumo**
Este artigo discute as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Geografia, com ênfase na formação inicial de professores. Parte-se do pressuposto de que essas tecnologias, quando integradas a metodologias ativas, potencializam o processo de ensino-aprendizagem ao estimular a participação, a investigação e o pensamento crítico dos estudantes. O estudo tem como objetivo relatar a experiência de uma oficina pedagógica intitulada "Cartografias digitais: práticas didáticas com o Google My Maps", realizada com licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, no âmbito do PIBID. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e na observação da prática desenvolvida na oficina. Inicialmente, são discutidas as potencialidades das tecnologias digitais no ensino de Geografia, destacando sua relação com o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a necessidade de letramento digital na formação docente. Em seguida, apresenta-se o relato da oficina, na qual os participantes exploraram o uso do Google My Maps para a construção de mapas colaborativos e afetivos, articulando conceitos geográficos com suas vivências. Os resultados evidenciam que o uso da ferramenta favoreceu o engajamento dos licenciandos e possibilitou a compreensão de práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, também revelou fragilidades no domínio de conceitos fundamentais da Geografia, reforçando a importância de uma formação docente sólida que integre conhecimentos teóricos e tecnológicos. Conclui-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma planejada e crítica, contribuem significativamente para a construção do conhecimento geográfico e para a formação de professores mais preparados para os desafios contemporâneos da educação.
**Palavras-chave:** Recursos digitais; Oficina pedagógica; Raciocínio geográfico; PIBID.

**Abstract**
This article discusses the contributions of digital technologies to Geography teaching, with an emphasis on initial teacher education. It is based on the assumption that, when integrated into active learning methodologies, these technologies enhance the teaching-learning process by fostering student participation, inquiry, and critical thinking. The study aims to report the experience of a pedagogical workshop entitled "Digital Cartographies: Teaching Practices with Google My Maps," carried out with undergraduate Geography students at the Federal University of Tocantins within the scope of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). The research adopts a qualitative approach, grounded in a bibliographic review and in the observation of the practice developed during the workshop. Initially, the potential of digital technologies in Geography teaching is discussed, highlighting their relationship with the development of geographical reasoning and the need for digital literacy in teacher education. Subsequently, the workshop experience is presented, in which participants explored the use of Google My Maps to create collaborative and affective maps, articulating geographical concepts with their lived experiences. The results indicate that the use of the tool fostered student engagement and enabled the understanding of innovative pedagogical practices. However, it also revealed weaknesses in the mastery of fundamental geographical concepts, reinforcing the importance of solid teacher education that integrates theoretical and technological knowledge. It is concluded that digital technologies, when used in a planned and critical manner, significantly contribute to the construction of geographical knowledge and to the preparation of teachers better equipped to face contemporary educational challenges.
**Keywords:** Digital technologies; Pedagogical workshop; Geographical reasoning; PIBID.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Porto Nacional – TO
[2] Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Porto Nacional – TO
[3] Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Porto Nacional - TO

## Introdução

A educação escolar tem presenciado cada vez mais a inserção de tecnologias digitais nos cotidianos dos jovens, em meio a aparelhos e aplicativos de comunicação. Essas ferramentas chamam atenção porque permitem o compartilhamento acelerado de informações e a interação em redes sociais, plataformas e recursos midiáticos. Nesse sentido, também contribuem para o ensino porque despertam o interesse e a curiosidade pela aprendizagem.

O emprego de tecnologias na educação tem relevância porque podem ser aproveitadas para mediar a aprendizagem, elaborar propostas didáticas que façam sentido para os educandos e, não obstante, facilitar o trabalho do professor. Esses recursos têm relação estrita com metodologias ativas de ensino, em que os educandos participam da construção de conhecimentos, com base em exercícios de investigação, problematização e argumentação.

O direcionamento de práticas pedagógicas apoiadas em tecnologias digitais, depende do nível de conhecimento dos professores sobre o manuseio e a adequação dessas ferramentas ao ensino, o que sugere a formação docente como processo basilar para o preparo de aulas que excedem a mera repetição de comandos e mobilizem aprendizagens de forma crítica e consciente.

Este artigo objetiva relatar a experiência vivenciada com a aplicação do Google My Maps na formação inicial de professores. Sua relevância reside em discutir sobre as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Geografia, de modo que alcance aulas comprometidas com a aprendizagem e pautadas na construção do conhecimento geográfico.

O estudo decorre da oficina “Cartografias digitais: práticas didáticas com o Google My Maps”, proposta que envolveu a participação de estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Porto Nacional, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade fez parte da programação do evento “Jornada Geográfica do PIBID: teoria, método e prática em ação”, ocorrida no segundo semestre de 2025, que propôs reflexões e diálogos sobre o ensino de Geografia na interlocução entre universidade e escola.

A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa. Segundo Silva e Mendes (2013), estabelece compreensão acerca do contexto investigado, da interpretação de fenômenos e da relação entre pesquisador e sujeito, com procedimentos de observação e registro da experiência. As discussões resultaram do levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros e capítulos sobre tecnologias digitais, ensino de Geografia e formação de professores.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta o tema, os objetivos e a metodologia. A segunda seção discute sobre as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Geografia, com destaque para a formação do raciocínio geográfico. Em seguida, a terceira parte evidencia o relato da oficina pedagógica. Por fim, a quarta seção anuncia os principais resultados e as implicações teórico-práticas do estudo.

## Contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Geografia

As tecnologias digitais consistem em sistemas integrados de dispositivos, informações e linguagens que visam a facilitação de processos. As aceleradas transformações técnicas da contemporaneidade, permeiam as relações sociais de maneira espontânea e contribuem com demandas relacionadas a contextos diversos. Essa importância reflete na educação, pois em tempos recentes, currículos e documentos passaram a reconhecer suas potencialidades para a mediação do conhecimento.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que

define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, estabelece competências e habilidades voltadas ao uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais em práticas sociais. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p. 61).

Em discussão sobre tecnologias e educação, Moran (2013) assevera que, se bem utilizadas, facilitam a interaprendizagem, a pesquisa em grupo e a troca de resultados; ajudam a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental e a adaptação a ritmos diferentes. O autor propõe alternativas para docentes que visam trabalhar com recursos digitais, a saber: apoio para pesquisa, realização de exercícios, comunicação com e/ou entre educandos, integração entre grupos, publicação de páginas, participação em redes sociais e outras.

Nos contextos escolares, as tecnologias digitais funcionam como recursos e/ou insumos didáticos. Por serem de comum interesse dos sujeitos, e fazerem parte das suas rotinas através de aparelhos eletrônicos, aplicativos e redes sociais, podem ser aproveitadas e trabalhadas na construção de conhecimento. Silva, Nascimento e Fabrício (2022) observam que não se trata de substituir recursos analógicos, mas de ampliar os horizontes de aprendizagem, favorecer o diálogo com a resolução de problemas cotidianos, além de assegurar investigação científica e compartilhamento de resultados.

De acordo com Sacramento (2016), a educação geográfica tem grande importância na leitura de objetos digitais e na construção de novas formas de analisar e perceber o espaço vivido, mediante a decodificação de mensagens, a articulação e a contextualização de informações. Na concepção da autora, as tecnologias proporcionam entendimento sobre a realidade, as transformações da paisagem e o espaço geográfico.

O caráter dinâmico das tecnologias pode levar educandos a participarem mais ativamente das aulas, por meio de metodologias que visam leitura de textos, interpretação de fotografias, elaboração de mapas, análise de imagens de satélite, entre outras. “O potencial das tecnologias digitais para a construção do conhecimento geográfico vai muito além de projeções estáticas e de socialização e conteúdo” (Pereira, 2020, p. 6). Essas ferramentas registram informações proveitosas para nortear aprendizagens em Geografia, no sentido de formar compreensões e raciocínios sobre o seu objeto de estudo, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de tecnologias digitais para o ensino de Geografia

| Sugestão | Funcionalidades | Acesso |
|---|---|---|
| BDQueimadas | Banco de monitoramento e registro de focos de fogo em imagens de satélite, tabelas e gráficos com dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e Ministério da Ciência, Tecnologia e Informações. | terrabrasilis.dpi.inpe.br/queimadas/bdqueimadas/ |
| Canal Futura | Acervo educativo com cursos, videoaulas, *podcasts*, materiais pedagógicos, trilhas informativas e notícias sobre temas interdisciplinares de impacto social. | futura.frm.org.br |
| Duvid Geografia | Aplicativo com questões, atividades e conteúdos interativos de Geografia do Ensino Médio. | duvid.com.br/index.html |
| Google My Maps | Ferramenta colaborativa para criação, personalização e compartilhamento de mapas. | mymaps.google.com |
| Itaú Cultural Play | Plataforma de filmes, séries, documentários, mostras e | itauculturalplay.com.br |

| | | |
|---|---|---|
| | festivais brasileiros. | |
| IBGE Educa | Portal educativo destinado a professores e estudantes que disponibiliza atlas geográficos, mapas, vídeos, jogos, atividades, livros e materiais explicativos sobre o território brasileiro. | educa.ibge.gov.br |
| Kahoot! | Sistema de criação de jogos educativos com modelos personalizáveis. | kahoot.it |
| MapBiomas Brasil | Plataforma sobre uso e cobertura da terra, com dados de satélite sobre desmatamento, regeneração, agricultura, pastagem, mineração, água, atmosfera, urbanização e recursos físico-naturais do território brasileiro. Disponibiliza mapas temáticos, gráficos e infográficos. | brasil.mapbiomas.org |
| Windy | Interface de monitoramento meteorológico em combinação com elementos (temperatura, umidade e pressão atmosférica) e fatores climáticos (altitude, latitude, continentalidade, maritimidade, vegetação e relevo). | windy.com |
| YouTube | Plataforma de vídeos, filmes, documentários, séries, reportagens, animações, clipes musicais, simulações e outros recursos audiovisuais sobre assuntos diversos. | youtube.com |

Fonte: Organizado pelos autores.

Quando integradas ao ensino, as tecnologias colaboram para que os educandos se apropriem das informações disponibilizadas e desenvolvam aprendizagens, por isso, sua utilização não pode se limitar ao manuseio de dispositivos. Moran (2013) pontua que o problema está no encantamento que exercem em jovens e adultos, que as usam mais para entretenimento do que fins pedagógicos, pela falta de planejamento adequado, pois sem esse processo, as tecnologias dispersam, distraem e prejudicam os resultados esperados.

Sacramento (2016) argumenta que muitas escolas estão distanciadas da realidade cotidiana dos educandos que usam outros espaços cibernéticos para se comunicarem, mas por vezes, não fazem uso científico ou escolar para a construção de conhecimentos. “Portanto, torna-se relevante o planejamento didático, o pensar as novas metodologias, e objetivos e funções da Geografia atual, por meio da educação geográfica” (Sacramento, 2016, p. 26).

A fim de discutir sobre o ensino de Geografia mediado por tecnologias digitais, recorremos a Castellar (2019), que defende a formação docente sólida para a concepção de uma cultura pedagógica mais significativa, amparada no estatuto epistemológico geográfico e nas metodologias e estratégias de ensino. Esse movimento condiciona propostas pedagógicas calcadas na articulação entre conceitos, princípios e categorias, para o raciocínio geográfico, no sentido oposto a noções descritivas de fatos e fenômenos.

As tecnologias digitais veiculam informações e linguagens que servem como insumos para a formação do raciocínio geográfico e o desenvolvimento de capacidades cognitivas além da memorização. “Entender com auxílio da concretude trazida por cartas, mapas, fotografias, vídeos, gravuras, excertos, etc., elementos que possibilitam a construção de inferências, proposições e argumentações, são condições *sine qua non* para o raciocínio geográfico” (Castellar, 2019, p. 14). De acordo com a autora, essas representações fornecem minúcias e indícios de base argumentativa sobre os conteúdos socioespaciais.

Para a construção do conhecimento geográfico por meio de tecnologias, Pereira (2020) salienta que o professor deve saber como conduzir o processo de ensino, porque do contrário, pode se tornar uma simples troca de suporte em que a aula acontecerá e reduzir o potencial dessas ferramentas a procedimentos de pesquisa e visualização.

A formação docente também incorpora o letramento digital, definido por Pereira (2020) como saber pedagógico que oferece condições para utilizar tecnologias, desenvolver recursos metodológicos e realizar aulas com intenção pedagógica. Assim, estimula não somente destrezas técnicas, como também orienta sobre as possibilidades de se trabalhar com tecnologias digitais, para que saibam analisar, selecionar, organizar e adequar esses recursos ao ensino-aprendizagem.

Para Pereira e Paim (2021), a utilização das tecnologias digitais requer, além da formação docente, acesso a equipamentos de qualidade, tais como computadores, *tablets*, celulares e conexão com a *internet*. Outra questão diz respeito à infraestrutura escolar adequada, com disponibilidade de laboratórios de informática e salas próprias para transmissão audiovisual. Cabe ao poder público garantir aparato necessário para a utilização de ferramentas tecnológicas e digitais no contexto educacional, por meio de políticas de formação inicial e continuada de professores, democratização digital e investimento em infraestrutura escolar.

As contribuições das tecnologias digitais para o ensino perpassam o aproveitamento das suas potencialidades, a identificação dos desafios formativos e estruturais, a elaboração de estratégias didáticas e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Com isso, entendemos que a utilização dessas ferramentas ultrapassa o manuseio avulso de dispositivos eletrônicos e possibilita o estudo do espaço com a assimilação de conceitos, categorias e princípios geográficos.

**Práticas didáticas com o *Google My Maps* na formação de professores**

Perante as contribuições das tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem e, também, a pertinência do letramento digital na formação docente, a oficina “Cartografias digitais: práticas didáticas com o Google My Maps” foi proposta a 24 (vinte e quatro) estudantes, do terceiro ao oitavo período, de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Essa ação buscou apresentar possibilidades de uso da ferramenta em questão de forma colaborativa, criativa e crítica.

Em primeiro momento, houve um aprofundamento teórico sobre a temática da oficina. Com base em Cavalcanti (2025), o uso dos recursos digitais é uma forma de promover aprendizagens com sentidos e significados porque aproveita o interesse dos educandos pelas tecnologias. Em complemento, a Base Nacional Comum Curricular reconhece as potencialidades tecnológicas para a mobilização de competências e habilidades na Educação Básica, sob a justificativa de que as culturas juvenis têm intrínseca relação com o mundo digital.

Para estimular a discussão, questionamos “Por que ensinar Geografia?”, o que resultou em respostas sobre pensamento crítico, problemas socioambientais e exercício da cidadania. Não houve referência a conceitos, categorias e princípios geográficos, o que revelou fragilidade no repertório de conhecimentos dos estudantes pois, para Castellar (2019), esses componentes devem ser assegurados na formação inicial do professor. “Isto consolida uma demanda efetiva às universidades que é a produção de conhecimentos que subsidiem na licenciatura uma formação de professores que seja sólida em suas bases teóricas e práticas interdisciplinares” (Castellar, 2019, p. 3).

Nessa perspectiva, enfatizamos a relevância da articulação entre as tecnologias digitais

e os fundamentos epistemológicos da Geografia, a fim de que os sujeitos desenvolvam compreensões e raciocínios sobre a realidade. Essa observação pontuou a necessidade de o professor conhecer sobre as potencialidades dos recursos didáticos e dos conhecimentos específicos geográficos inerentes ao processo formativo docente.

Apresentamos o Google My Maps como tecnologia que pode contribuir para a educação geográ fica, pois permite criar e interpretar mapas, e trabalhar conceitos de localização, escala, espaço e território. Conforme Silva, Nascimento e Fabrício (2022), essa ferramenta é capaz de tornar o ensino mais atrativo e contextualizado, bem como de aproximar os conteúdos escolares das vivências dos educandos.

Embora dependa da disponibilidade de internet, o acesso ao Google My Maps é gratuito e facilitado, pois possui interface sugestiva e funções de compartilhamento de informações entre usuários. Os participantes da oficina tiveram contato com as noções básicas de manuseio dessa tecnologia, que consistem em buscar localizações, inserir marcadores, delimitar áreas, medir distâncias, anexar descrições e recursos imagéticos (Figura 1).

Figura 1 – Instruções sobre as funcionalidades do Google My Maps




Fonte: Google My Maps (2026). Organizada pelos autores.

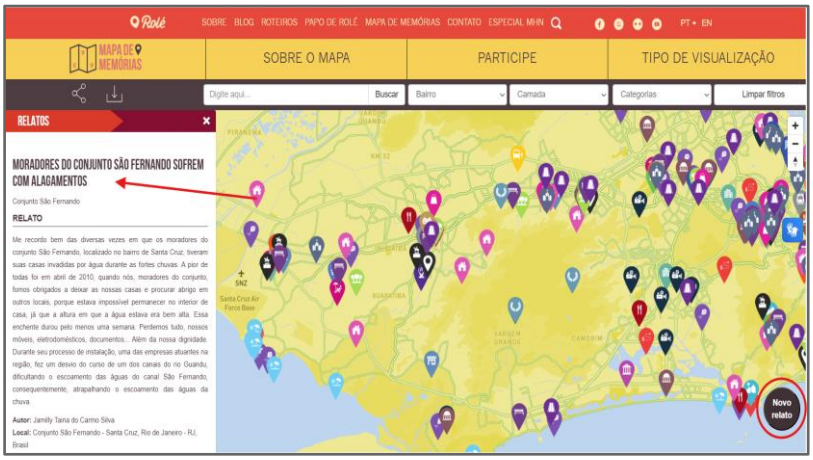
Segundo Halaszen e Gomes (2022), o Google My Maps faz parte do conjunto de tecnologias geocolaborativas, que integram linguagens no tratamento de informações espaciais, metodologias dialógicas e protagonismo dos estudantes. “Defende-se que essas tecnologias podem contribuir para compreender melhor o território e aproximar os conteúdos do mundo vivido pelos estudantes, e com isso tornar mais significativo o ensino de geografia” (Halaszen; Gomes, 2022, p. 8). Os autores acrescentam que, para alcançar esse objetivo, o professor precisa mobilizar estratégias que produzam conhecimentos significativos.

A Base Nacional Comum Curricular preconiza o desenvolvimento do raciocínio geográfico, em que envolva resolução de problemas, análise da ocupação humana e produção do espaço. Para tanto, Castellar (2019) propõe que o professor siga uma lógica de argumentação fundamentada em categorias de análise e princípios nas representações e informações, a partir de elementos objetivos da realidade expressos espacialmente. Reforçamos a necessidade de alinhamento entre o recurso e as finalidades do ensino de Geografia para a formação consciente e crítica dos sujeitos.

Por conseguinte, projetamos o “Mapa de memórias do Rolé Carioca” como exemplo de tecnologia geocolaborativa que registra vivências, impressões e experiências das pessoas no Rio de Janeiro. Os participantes foram levados a acessar e explorar as informações disponibilizadas, com ênfase nos relatos sobre o município (Figura 2). Aproveitamos para explicar a cartografia afetiva como metodologia de mapeamento da relação sujeito-território, a partir da qual emergem pautas sobre planejamento das cidades, sustentabilidade, participação cidadã,

valorização cultural e outras.

Figura 2 – Mapa de memórias do Rolé Carioca




Fonte: Rolé Carioca (2026).

Com o Google My Maps, é possível criar um mapa-base, compartilhar o link e orientar o mapeamento como procedimento do raciocínio geográfico. “Essa é uma perspectiva de ensino colaborativo, compartilhado, que potencializa a aprendizagem na medida em que o estudante participa ativamente na construção do conhecimento” (Halaszen; Gomes, 2022, p. 9). Os autores sublinham que o trabalho com tecnologias geocolaborativas possibilita estudos territoriais, com relação aos espaços de vivência dos sujeitos e ênfase nos fenômenos de interesse social.

Na perspectiva de Silva, Nascimento e Fabrício (2022), plataformas de mapeamento colaborativo se inserem no contexto escolar como instrumentos oportunos para o ensino do espaço. Julgamos que essas tecnologias viabilizam a apropriação de conceitos, princípios e categorias porque promovem a espacialização de processos e fenômenos geográficos e o engajamento dos educandos na formação de raciocínios.

Nessa lógica, propusemos a construção de um mapa afetivo do Câmpus Universitário de Porto Nacional, com o intuito de exercitar a operacionalização do Google My Maps como recurso digital. Cada participante escolheu um local para registrar experiências positivas ou negativas da sua trajetória acadêmica. Os licenciandos desenvolveram a atividade individualmente, por meio de computadores cedidos pelo Laboratório de Geoprocessamento (Figura 3).

Figura 3 – Participantes durante a elaboração do mapa afetivo



Fonte: Organizada pelos autores.

Os participantes demonstraram facilidade em manusear o Google My Maps, conseguiram localizar e personalizar pontos. Por outro lado, alguns tiveram dificuldade para elaborar os relatos na perspectiva da cartografia afetiva e, por isso, precisaram de orientações mais precisas. O decorrer da prática aconteceu de forma bem-sucedida, sem problemas técnicos, com estabilidade dos computadores e da internet.

Embora a leitura compartilhada dos relatos estivesse programada para o encerramento da oficina, o tempo insuficiente levou a adaptações. A socialização das produções foi, então, deslocada para o espaço virtual, via *WhatsApp*. Essa estratégia assegurou o armazenamento em nuvem das informações registradas, assim como o fluxo de troca de experiências iniciado no encontro presencial.

A construção do mapa afetivo resultou em 12 (doze) relatos sobre os seguintes espaços: biblioteca, centro de convivência, estacionamento, laboratórios, residência, restaurante e salas de aula. A Figura 4 expõe um relato de vivência relacionado ao Bloco X, em que o autor descreve sua importância para a interação entre professores e estudantes, assim como para a formação acadêmica e profissional dos sujeitos.

Figura 4 – Cartografia afetiva do Câmpus de Porto Nacional




Fonte: Google My Maps (2026). Organizada pelos autores.

O Google My Maps permite utilização simultânea, salvamento automático e disponibilidade em formato de site, vantagens que facilitaram o decurso da prática. Os sujeitos participaram da elaboração do mapa e, em outro momento, tiveram contato com as produções dos demais colegas. Esse percurso coincide com as ideias de Halaszen e Gomes (2022) sobre ensino geocolaborativo, que prioriza o tratamento de informações especiais, sobretudo com informatização, e os estudantes trabalham coletivamente na produção de conhecimento.

A partir da oficina pedagógica, os licenciandos conheceram comandos básicos de utilização do Google My Maps e identificaram as contribuições dessa tecnologia para o ensino de Geografia. Nessa experiência buscamos apresentar as potencialidades do recurso para as futuras práticas dos sujeitos na educação básica, pautadas em conceitos, princípios e categorias que formam o raciocínio geográfico. Dessa maneira, confirmamos a relevância de práticas de letramento digital na formação de professores para que saibam elaborar propostas didáticas significativas para a aprendizagem dos educandos.

A atividade desenvolvida também pode ser compreendida à luz das discussões sobre o raciocínio geográfico, conforme proposto por Pereira e Castellar (2024), ao evidenciar a importância da mobilização de conceitos estruturantes da Geografia na interpretação do espaço. As autoras destacam que o raciocínio geográfico não se limita à localização ou descrição de fenômenos, mas envolve a capacidade de estabelecer relações, identificar dinâmicas espaciais e compreender as múltiplas escalas que constituem a realidade geográfica. Nesse sentido, o uso do Google My Maps, ao possibilitar a construção de mapas colaborativos, favoreceu a articulação entre localização, representação e análise espacial.

Ao elaborarem mapas a partir de suas vivências, os licenciandos foram mobilizados a acionar noções como lugar, território, paisagem e espacialidade, ainda que, em alguns casos, de forma incipiente. Essa constatação dialoga com as reflexões de Pereira e Castellar (2024) ao apontarem que o desenvolvimento do raciocínio geográfico requer mediação pedagógica intencional, capaz de transformar experiências cotidianas em objetos de análise científica. Assim, a atividade evidenciou tanto o potencial das tecnologias digitais para promover esse tipo de raciocínio quanto os desafios relacionados à consolidação de uma formação conceitual mais sólida.

Além disso, a proposta da oficina contribuiu para o desenvolvimento de práticas que estimulam a leitura e a produção do espaço geográfico por meio de diferentes linguagens, aspecto central para o raciocínio geográfico. A utilização de recursos digitais interativos permitiu que os participantes não apenas representassem informações, mas também construíssem narrativas espaciais, relacionando elementos objetivos e subjetivos na compreensão do espaço vivido. Tal processo reforça a ideia de que o ensino de Geografia deve promover a capacidade de pensar espacialmente, indo além da memorização de conteúdos.

Dessa forma, a experiência analisada reafirma que o uso de tecnologias como o Google My Maps pode constituir um importante aliado no desenvolvimento do raciocínio geográfico, desde que articulado a práticas pedagógicas que valorizem a problematização, a análise e a construção de relações espaciais. Isso implica reconhecer que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagens significativas, sendo fundamental a atuação do professor como mediador na condução de atividades que promovam a compreensão crítica do espaço geográfico.

**Considerações finais**

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciam que a inserção de tecnologias digitais no ensino de Geografia, quando articulada a fundamentos teórico-metodológicos consistentes, pode contribuir significativamente para a construção de aprendizagens mais críticas, significativas e contextualizadas. A experiência relatada demonstrou que o uso do Google My Maps, enquanto ferramenta geocolaborativa, favorece o engajamento dos licenciandos e amplia as possibilidades de mediação pedagógica, ao permitir a articulação entre conceitos geográficos e as vivências dos sujeitos.

Entretanto, os resultados também revelaram limites importantes no processo

formativo, sobretudo no que se refere à fragilidade na mobilização de conceitos, categorias e princípios que sustentam o raciocínio geográfico. Esse aspecto reforça a necessidade de uma formação inicial que vá além do domínio instrumental das tecnologias, contemplando a integração entre conhecimentos específicos da Geografia, saberes pedagógicos e letramento digital. Assim, o uso de recursos tecnológicos não deve ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como meio para potencializar práticas pedagógicas intencionalmente orientadas à construção do conhecimento.

Ademais, destaca-se que a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional está condicionada a fatores estruturais e institucionais, como o acesso a equipamentos, conectividade e políticas públicas de formação docente. Nesse sentido, a consolidação de práticas inovadoras requer investimentos contínuos que garantam condições materiais e formativas adequadas para professores e estudantes.

Por fim, compreende-se que experiências como a oficina pedagógica aqui apresentada constituem espaços formativos relevantes para a experimentação de metodologias e recursos didáticos, contribuindo para a constituição de uma cultura docente mais reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação. Sugere-se, para investigações futuras, o acompanhamento da aplicação dessas tecnologias em contextos reais de ensino na educação básica, a fim de analisar seus impactos na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento do raciocínio geográfico. Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas formativas que integrem teoria, prática e tecnologia, visando à formação de professores críticos, autônomos e preparados para os desafios do ensino de Geografia na atualidade.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: revistas.ufg.br/signos/article/view/59197. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Compreender as juventudes: tarefa importante e necessária para realizar o ensino de Geografia com sucesso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 05-21, 2025. Disponível em: revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1521. Acesso em: 18 fev. 2026.

HALASZEN, Lucas; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Tecnologias geocolaborativas na educação geográfica: uma busca pela formação cidadã. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. n. 22, v. 12, p. 1-20, 2022. Disponível em: www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1102/581. Acesso em: 17 fev. 2026.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. A mobilização dos saberes no ato de ensinar e aprender Geografia permeado pelas tecnologias digitais. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: revistas.ufg.br/signos/article/view/65245. Acesso em: 31 dez. 2025.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; PAIM, Robson Olivino. Letramento digital dos professores e educação geográfica na sociedade tecnológica. *In*: PAIM, Robson Olivino; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; COPATTI, Carina; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar (org.). **Geografias que fazemos**: educação geográfica em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2021. p. 249-261.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em**

**Geografia**, São Paulo, v. 14, n. 24, 2024, p. 5-30. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1478. Acesso em: 20 fev. 2026.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. O ensino da cidade pelo uso das geotecnologias. **Anekumene**, Bogotá, n. 12, p. 17-26, 2016. Disponível em: revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/8357. Acesso em: 7 jan. 2026.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. *In*: MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (org.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 207-221.

SILVA, Luan do Carmo da; NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira; FABRÍCIO, Lorrane Vicente. Possibilidades de construção do conhecimento geográfico a partir do uso da plataforma da mapeamento colaborativo *Google My Maps*. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, São Paulo, n. 22, v. 12, p. 5-31, 2022. Disponível em: revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1006/561. Acesso em: 30 jan. 2026.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

# JOGANDO CONTRA A VIOLÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO "BARALHO DO BULLYING E CYBERBULLYING" EM ADOLESCENTES

**Aline Juliane Hack**[4]
**Gabrieli Moreira dos Santos**[5]
**Ivonete Emmerich Pacheco**[6]

**Resumo**
O presente artigo possui o objetivo de apresentar os resultados obtidos por meio da aplicação do Baralho do Bullying e Cyberbullying, aplicado durante um projeto de extensão. Em primeiro momento, realizou-se uma pesquisa sobre a temática dentro da literatura, e pontuaram-se as principais características. Como complemento à aplicação da ferramenta Baralho do Bullying e Cyberbullying, utilizaram-se metodologias ativas e questionários. Nesse sentido, a análise realizou-se a partir dos dados coletados durante a execução do projeto, com adolescentes acompanhados por uma unidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizada no Planalto Norte Catarinense. Por fim, enfatiza-se a importância de projetos que incluam formas inovadoras de trabalhar temáticas da psicologia, já que isso promove, segundo os resultados obtidos, um maior engajamento dos envolvidos e eficácia da psicoeducação.
**Palavras-Chave**: Psicologia. Baralho. Adolescente. Gamificação.

**Abstract**
This article aims to present the results obtained through the application of the Bullying and Cyberbullying Card Game, implemented as part of an extension project. Initially, a literature review on the subject was conducted, identifying and highlighting its main characteristics. As complementary strategies to the application of the Bullying and Cyberbullying Card Game, active learning methodologies and questionnaires were employed. Accordingly, the analysis was based on data collected throughout the implementation of the project with adolescents assisted by a unit of the Social Assistance Reference Center (Centro de Referência de Assistência Social – CRAS), located in the Northern Plateau region of Santa Catarina, Brazil. Finally, the findings emphasize the importance of projects that incorporate innovative approaches to addressing psychological topics, as such strategies promote greater participant engagement and contribute to the effectiveness of psychoeducation, according to the results obtained.
**Keywords**: Psychology. Card Game. Adolescents. Gamification.

## Introdução

O bullying, conforme Fante (2005), pode ser compreendido como um comportamento intencional e repetitivo de agressão, ocorrendo em diferentes modalidades, como a verbal, física, relacional e o cyberbullying. O bullying verbal envolve, segundo Ikuma e Costa (2023), em sua prática, insultos, zombarias, comentários depreciativos e ameaças verbais. Na modalidade física, ocorre um contato direto entre agressor e vítima, como agressões físicas, empurrões, socos e outras formas de violência. O bullying relacional se caracteriza, conforme os autores, pelo prejuízo nos relacionamentos da vítima, exclusão social, interferências e até mesmo manipulação por parte do agressor. Por fim, o cyberbullying é o bullying realizado através da

[4] Acadêmica de Psicologia - 10ª fase . Universidade do Contestado (UNC) - Campus Mafra
[5] Acadêmica de Psicologia - 10ª fase . Universidade do Contestado (UNC) - Campus Mafra
[6] Psicóloga Mestre em Psicologia - Coordenadora do curso de Psicologia e Orientadora do Projeto . Universidade do Contestado (UNC) - Campus Mafra

tecnologia, e contempla as mensagens de ódio on-line, compartilhamento de informações pessoais e assédio nas redes sociais (Ikuma; Costa, 2023). Além disso, dentro do bullying existem 3 classificações em relação ao papel que as pessoas ocupam: agressor, vítima e observadores.

Compreende-se, conforme Fante (2005), que o agressor é aquele que realiza, de fato, o bullying, exercendo poder de forma intencional e repetitiva, com o objetivo de humilhar ou dominar a vítima. Em seguida, a vítima é quem sofre as agressões, geralmente uma pessoa que apresenta algum tipo de vulnerabilidade ou dificuldade em se defender (Ikuma; Costa, 2023). Os observadores são as pessoas que presenciam a violência, as quais podem optar por intervir, apoiar a vítima ou permanecer inativo. Fante (2005) aponta que, dependendo da postura adotada, a dinâmica do bullying pode se intensificar ou enfraquecer. Em resumo, no bullying, ocorre um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, no qual o primeiro busca causar danos emocionais, psicológicos ou físicos à vítima (Fante, 2005).

Segundo Wendt e Lisboa (2014), o cyberbullying pode ser caracterizado como um dos tipos de bullying, desenvolvido a partir das TICs (tecnologias de informação e comunicação), e ocorrendo sem um contato físico, mas sim virtual. Pigozi e Machado (2015) destacam que, nessa modalidade, tecnologias e ambientes virtuais são utilizados, de forma intencional e repetitiva, para produzir, veicular e disseminar conteúdos de insulto, humilhação e violência, os quais intimidam e constrangem as vítimas envolvidas (Wendt; Lisboa, 2014). A principal diferença entre o bullying tradicional e o cyberbullying está relacionada ao espaço em que a violência ocorre. Dentro do cyberbullying, não existem barreiras físicas e ambientais para conter as intimidações, gerando assim tanto uma dificuldade de reconhecer o agressor quanto um maior alcance e disseminação, devido à internet (Ferreira; Deslandes, 2018). Tais conteúdos, conforme Macedo e Rodrigues (2026) são repassados de forma mais rápida do que no bullying tradicional, e as redes sociais atribuem um alcance praticamente ilimitado nas publicações. Além disso, Wendt e Lisboa (2014) apontam que, o anonimato gera uma maior quantidade de ataques, visto que o distanciamento traz a sensação de impunidade e segurança para os agressores. Nesse sentido, o cyberbullying apresenta um potencial de dano mais amplo quando comparado com o bullying tradicional e, mesmo sem atingir o âmbito físico da vítima, ainda possui grande capacidade destrutiva (Macedo; Rodrigues, 2026).

No que tange às formas de realizar o cyberbullying, os agressores podem: criar perfis falsos fazendo-se passar por outra pessoa; realizar comentários preconceituosos ou com o intuito de humilhação; fazer montagens utilizando a imagem de outra pessoa de forma inapropriada, com intuito vexatório ou de exposição sexual; incitar ódio ou comportamento autoagressivo; compartilhar e expor fotos, vídeos, mensagens e áudios de conteúdo sexual (sexting) (Wendt; Lisboa, 2020). Nesse sentido, Pigozi e Machado (2015) afirmam que o uso excessivo de tecnologias e mídias sociais por adolescentes pode produzir impactos negativos, haja vista que esse público está suscetível ao cyberbullying. Comentários ofensivos, compartilhamento de imagens sem o consentimento, criação de perfis falsos, difamação e ataques são comportamentos que impactam na saúde emocional e são frequentes para pessoas que utilizam redes sociais (Pigozi; Machado, 2015). Ademais, a vigilância é um outro problema gerado nesse meio, fazendo com que muitos adolescentes se sintam observados, julgados e perseguidos. Ao contrário do bullying tradicional, que permite um afastamento do agressor, no mundo digital essa ruptura torna-se complexa, já que a tecnologia tornou-se parte do cotidiano (Macedo; Rodrigues, 2026).

Em relação às consequências do bullying, Pigozi e Machado (2015) destacam que elas vão além da agressão, afetando os estados psicológicos e relacionais das vítimas e até mesmo dos espectadores. Os impactos perceptíveis durante o desenvolvimento infantojuvenil ocorrem na autoestima, no desempenho escolar, nas relações interpessoais e principalmente na saúde mental. Notadamente, de acordo com Macedo e Rodrigues (2026), as consequências do bullying refletem diretamente na construção da identidade e no sentimento de pertencimento social durante a adolescência. Esse impacto ocorre, segundo os autores, por intermédio das agressões contínuas, dos apelidos depreciativos, da exclusão social e exposição pública vivenciada pela vítima. Os autores ainda destacam que em muitas situações, os discursos violentos gerados pelos agressores influenciam negativamente na percepção de valor pessoal da vítima.

No que abrange os prejuízos do bullying a níveis emocionais, Ikuma e Costa (2023) pontuam uma série de reações emocionais, que incluem: baixa autoestima/autoconfiança, ansiedade e depressão, sentimentos de solidão e isolamento, complicações no estabelecimento de relações saudáveis, além de medo constante resultando em hipervigilância. Segundo Pereira (2002), no ambiente escolar, os impactos acometem todos os envolvidos, independentemente do grau de envolvimento, podendo ser extremamente danosos a curto e a longo prazo, sendo na maioria dos casos, mais severos para as vítimas. Segundo a autora, as consequências do bullying para as vítimas podem vir a ser: vidas infelizes ou destruídas; viver sempre sob a sombra do medo, com perda de autoconfiança e confiança nos outros; falta de autoestima, autoconceito negativo e depreciativo; falta de concentração; morte (muitas vezes por suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência, vida adulta e designadamente problemas nas relações íntimas.

Uma análise de estudos mais recentes realizada por Vieira *et al*. (2020), mostra que as patologias mais frequentes ocasionadas pelo bullying são depressão, baixa autoestima e ideação e tentativas de suicídio. Os autores acrescentam o fato de que crianças e adolescentes vítimas de bullying tendem a ter maior inclinação do sofrimento com condições crônicas de saúde e consequências sociais na vida adulta. A análise aponta ainda para a falta de capacitação da comunidade escolar em saber gerenciar as situações de violência, bem como a ausência do amparo de vítimas, agressores e docentes. Mesmo com a instauração de programas que intervenham na prevenção, a falta de compreensão dos jovens sobre o que é o bullying e suas consequências, demonstra-se ser um dos importantes aspectos que contribuem para a ocorrência dessa prática, sendo necessário portanto, o trabalho em políticas públicas que objetive sua conscientização (Pigozi; Machado, 2015).

De acordo com Macedo e Rodrigues (2026), práticas com foco na prevenção e psicoeducação podem auxiliar na diminuição do bullying e cyberbullying, colaborando para um ambiente mais seguro e inclusivo. Lemes e Ondere Neto (2017) entendem a Psicoeducação como o ato de ensino sobre determinada patologia ou conteúdo direcionado ao campo da Psicologia, relacionando assim tanto instrumentos psicológicos quanto pedagógicos. A partir dessa técnica, os autores apontam que é possível aumentar o nível de consciência do sujeito, contribuindo para uma maior difusão de conhecimento científico e combatendo o preconceito sobre essas temáticas. Ademais, estratégias participativas, segundo Pigozi *et al.* (2023), como rodas de conversa, também geram impactos positivos e contribuem para a desnaturalização da violência. Macedo e Rodrigues (2026) apontam que, além de promover espaços para o diálogo respeitoso, é necessário auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, as quais propiciem a criação de relações saudáveis dentro dos grupos. Nesse sentido, as estratégias de enfrentamento para essas práticas precisam envolver uma combinação entre ações preventivas e educativas (Soprani; Foresti; Ricardo, 2024). Essas práticas favorecem a expressão e ampliam

a compreensão dos adolescentes acerca das consequências do bullying, impactando no ciclo de violência (Pinheiro; Nascimento; Roazzi, 2025).

Lovato *et al.* (2018) define metodologia ativa como um processo de aprendizagem dinâmico, o qual oportuniza o protagonismo do aluno com o auxílio de um mediador capacitado. Nesse sentido, o estudante passa ter um comportamento mais ativo dentro da sala de aula, pois interage de uma forma que permite a troca de conhecimentos (Barros, 2025). Tal metodologia propicia um rompimento com a forma tradicional de aprendizagem: o estudante deixa de ser um recipiente de conhecimentos e busca construir suas próprias estratégias e experiências (Lovato *et al.,* 2018). Compreende-se que o uso do método ativo gera contribuição significativa no desenvolvimento do saber à medida que favorece o sentimento de pertencimento e de coparticipação (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

A partir dessa compreensão, questionou-se como abordar a temática do bullying e cyberbullying, com adolescentes, de forma mais efetiva e dinâmica. Dessa forma, as acadêmicas propuseram a criação e aplicação de um jogo, o "Baralho do Bullying e Cyberbullying", com o intuito de deixar o encontro mais lúdico e significativo. Com isso, buscou-se um afastamento das metodologias tradicionais, marcadas por um formato de palestra, possibilitando o compartilhamento de diferentes pontos de vista, vivências e informações durante a atividade. Pontua-se a existência de evidências que comprovam a eficácia da psicoeducação e prevenção no combate ao bullying e cyberbullying, principalmente entre o público adolescente, como abordado anteriormente. Nesse sentido, o projeto de extensão considerou esses fatos durante sua elaboração, alinhando as práticas exercidas com intuito de obter um maior impacto.

**Material e métodos**

O estudo foi conduzido em uma unidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizada no Planalto Norte Catarinense. Nesse âmbito, utilizou-se como abordagem a pesquisa-intervenção, que segundo Barbier (2002), é uma prática pautada na interdependência da produção do conhecimento e transformação da realidade. Ademais, compreende-se que essa modalidade é desenvolvida colaborativamente, gerando uma troca mútua entre os pesquisadores e participantes (Barbier, 2002).

Neste projeto, participaram da pesquisa 11 alunos do grupo de adolescentes do CRAS, com faixa etária de 11 a 16 anos de idade, juntamente com a assistente social. As atividades realizadas buscaram a psicoeducação sobre os temas bullying e cyberbullying, com o intuito de conscientizar sobre essa modalidade de violência. Para isso, foram utilizadas metodologias ativas, iniciando pela explicação teórica no mapa conceitual, execução dos baralhos do bullying e cyberbullying e aplicação dos questionários, os quais abrangeram perguntas sobre a prática de bullying e cyberbullying bem como uma pesquisa de satisfação sobre a extensão. Os dados coletados foram analisados e discutidos.

**Resultados e discussões**

O projeto de extensão realizado trabalhou a temática do bullying e cyberbullying com adolescentes através de um jogo, bem como da psicoeducação sobre o assunto. Em primeiro momento, utilizou-se um mapa conceitual, impresso no tamanho 120 cm x 80 cm e colado em uma das paredes da sala. A partir disso, foram realizadas explicações acerca da definição do bullying, os tipos e papéis envolvidos nesse processo, bem como as consequências desse tipo de violência na vida adulta. Ademais, foram explicadas as possíveis motivações de uma pessoa que pratica o bullying, juntamente com os fatores que levam a continuidade do mesmo. A explicação finalizou-se com a retomada dos principais sinais de que alguém está sofrendo bullying, as leis vinculadas ao combate e as formas de denúncia.

Após as explicações iniciais, as acadêmicas realizaram a aplicação do Baralho do Bullying e Cyberbullying, ferramenta de sua autoria, desenvolvida para deixar a execução do projeto mais dinâmica e participativa. Trata-se de um jogo terapêutico voltado para prevenção, conscientização e reflexão sobre bullying e cyberbullying, indicado para adolescentes e pré-adolescentes. O baralho trabalha o desenvolvimento de empatia, resolução de problemas, pensamento crítico e compreensão das consequências emocionais e sociais envolvidas nessas situações.

É formado por quatro tipos de cartas, organizadas por cores, e segue uma sequência estruturada na sua aplicação, sendo importante manter a ordem. As Cartas Roxas, denominadas com a pergunta “O que você faria?”, apresentam situações-problema relacionadas ao bullying e cyberbullying. A partir disso, o participante deve refletir e responder como agiria diante daquela situação. Essas cartas ajudam a compreender padrões de comportamento, posicionamento social e estratégias de enfrentamento do jogador. As Cartas Rosas, de “Realidade ou Mito”, contêm afirmações relacionadas ao bullying e cyberbullying que devem ser identificadas como verdadeiras ou falsas. Dessa forma, o objetivo principal é trabalhar a psicoeducação, desconstrução de crenças equivocadas e ampliação do conhecimento sobre o tema. Em sequência, as Cartas Verdes, de “Empatia e Reflexão”, promovem reflexão emocional e desenvolvimento de empatia em relação às vítimas, agressores e demais envolvidos nas situações de bullying e cyberbullying. Sendo assim, essas cartas incentivam a compreensão emocional e análise das consequências dos comportamentos. Por fim, as Cartas Marrons, de “Estratégias e Soluções”, apresentam possíveis estratégias de enfrentamento e resolução de problemas relacionados ao bullying e cyberbullying. Além disso, essas estimulam reflexão sobre eficácia, consequências e possibilidades de intervenção diante dessas situações.

O jogo pode ser aplicado individualmente ou em grupo, especialmente em rodas de conversa com adolescentes e pré-adolescentes. Na modalidade de grupo, os participantes podem compartilhar respostas, discutir situações e refletir coletivamente sobre os temas abordados. Durante a aplicação, é importante que exista um profissional mediador, que realize intervenções, apontamentos e considerações necessárias para aprofundar as reflexões e favorecer posicionamentos mais saudáveis diante do bullying e cyberbullying. Além disso, é recomendado realizar uma psicoeducação prévia antes da aplicação do jogo, abordando temas como: o que é bullying e cyberbullying, tipos de bullying, papéis envolvidos, consequências emocionais e sociais, motivações por trás dos comportamentos agressivos e aspectos legais relacionados ao tema. Nesse contexto, o baralho funciona como uma ferramenta prática de consolidação e aplicação dos conteúdos trabalhados anteriormente.

Em relação aos dados obtidos por meio do questionário, os estudantes destacaram como principais pontos positivos a conscientização sobre bullying, o aprendizado proporcionado pelo projeto e a importância das informações apresentadas. Ademais, a interação entre os participantes também foi vista como uma característica positiva da extensão. Em termos numéricos, 18,18% forneceram uma avaliação positiva geral, 18,18% colocaram a conscientização como ponto positivo, 18,18% destacaram o aprendizado, 9,09% indicaram a interação, 9,09% pontuaram as informações apresentadas e 27,27% não responderam à pergunta. Relativo aos pontos negativos, 45,45% dos alunos afirmaram não identificar pontos negativos no projeto, enquanto os demais 54,55% dos participantes deixaram a resposta em branco, sugerindo ausência de críticas relevantes.

Quando questionados se já haviam sofrido bullying, 54,55% responderam sim, 18,18% talvez e 27,27% não. Na mesma pergunta, direcionada ao cyberbullying, 27,27% assinalaram positivamente, enquanto os demais 72,73% negaram. Os dados revelam uma maior quantidade de adolescentes vítimas do bullying tradicional dentro do público-alvo do projeto, revelando

uma proporção de 2 para 1 vítimas de bullying em detrimento do cyberbullying. Pontua-se que essa diferença pode ser ainda maior, pois existem adolescentes que marcaram a opção “talvez”. Ao questionar se os adolescentes já haviam praticado bullying, 27,27% assinalaram que sim, 9,09% talvez e 63,64% não. Para a mesma pergunta, mas direcionada para a prática do cyberbullying, 18,18% dos indivíduos responderam sim, 9,09% talvez e 72,73% não. Pontua-se uma maior quantidade de adolescentes que praticaram bullying na amostra em detrimento dos praticantes de cyberbullying. Paralelamente, percebe-se que as vítimas de bullying e praticantes da mesma modalidade encontram-se em uma proporção de 2:1, resultado esse semelhante quando comparam-se as vítimas e praticantes do cyberbullying.

Acerca da avaliação do desempenho e impacto do Baralho do Bullying e Cyberbullying, 45,45% responderam ótimo, 36,36% bom, 9,09% regular e 9,09% ruim. Não teve nenhuma avaliação julgando a ferramenta como “péssima”. Os dados demonstram aceitação e aprovação por parte dos adolescentes, indicando que o objetivo das acadêmicas ao criar esse recurso foi alcançado. Quando perguntados se participariam do projeto novamente, 54,55% dos participantes responderam que sim, 36,36% talvez e 9,09% não. Por fim, ao serem questionados se recomendariam o projeto para outra pessoa, 72,73% dos participantes assinalaram que recomendariam e 27,27% responderam “talvez”. Os dados demonstram o impacto positivo das intervenções realizadas, destacando a necessidade de estimular práticas interdisciplinares e inovadoras dentro do contexto juvenil com o intuito de desenvolver a comunidade.

## Conclusão

O projeto de extensão, portanto, teve como principal objetivo conscientizar adolescentes através da psicoeducação e metodologias ativas. Nesse sentido, utilizou-se a união entre criatividade e inovação, a fim de tornar o encontro mais dinâmico e efetivo. Em relação aos resultados obtidos, percebeu-se a aprovação da extensão e técnicas adotadas pela adesão dos participantes e avaliações nos questionários aplicados. Academicamente, compreende-se que a extensão não é apenas uma articulação entre ensino e pesquisa, mas sim uma troca ou diálogo entre saberes para com a comunidade.

Nesse aspecto, torna-se um processo que impacta a sociedade ao atuar na resolução de problemas psicossociais. Logo, ao desenvolver o projeto de extensão, oportunizou-se a conciliação de conteúdos teórico-práticos, bem como a aprimoração do manejo técnico com grupos, propiciando a ocupação de um papel como futuro profissional da Psicologia e da Saúde Humana.

**Referências**

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora. 2022.

BARROS, A. Impacto das emoções na aprendizagem: como o estado emocional do aluno influencia a capacidade de aprender e reter informações. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 18, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/impacto-das-emocoes-na-aprendizagem-como-o-estado-emocional-do-aluno-influencia-a-capacidade-de-aprender-e-reter-informacoes>. Acesso em: 23 jun. 2026.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/thema/article/view/404. Acesso em: 15 jul. 2026.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. **Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3369-3379, 2018. DOI: 10.1590/1413-812320182310.13482018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13482018. Acesso em: 9 jul. 2026.

IKUMA, Daniel Massayuki; COSTA, Priscila Menezes da. **A psicologia escolar na era digital: do bullying ao cyberbullying**. In: **Estudos Multidisciplinares Em Educação: Tensões E Desafios**. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2023. cap. 1, p. 8-36. DOI: 10.37885/230814161. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230814161.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

LEMES, C. B.; ONDERE NETO, J. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas psicol**., Ribeirão Preto , v. 25, n. 1, p. 17-28, mar. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 202. https://doi.org/10.9788/TP2017.1-02.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. DA S. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão.** Acta Scientiae, v.20, n.2, mar./abr. 2018. Acesso em: 11 jun. 2026. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967

MACEDO, Júlia Valentina; RODRIGUES, Thabata Milane. **Bullying e cyberbullying na adolescência: impactos psicossociais na contemporaneidade.** *Revista Tópicos*, Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde, 24 jun. 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/782249196. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/. Acesso em: 9 jul. 2026.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. **Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014. Acesso em: 17 abr. 2026.

PIGOZI, Pamela Lamarca; WENDT, Guilherme Welter; MENDES, Rosilda; AKERMAN, Marco. **A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 27, e220681, 2023. DOI: 10.1590/interface.220681. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.220681. Acesso em: 9 jul. 2026.

PINHEIRO, Wilzacler Rosa e Silva; NASCIMENTO, Alexsandro Medeiros do; ROAZZI, Antonio. **Rompendo o ciclo de violência e trauma: como a autoconsciência media o impacto cognitivo do bullying**. *Revista Amazônica*, Manaus, v. 18, n. 1, p. 1492-1531, jan./jun. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica. Acesso em: 9 jul. 2026.

SOPRANI, Bruna da Silva; FORESTI, Nayara da Silva; RICARDO, Lorena Santos. **Impactos e desafios do bullying no contexto escolar: uma revisão integrativa da literatura no campo da educação**. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 5, e5130, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n5-179. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-179. Acesso em: 9 jul. 2026.

VIEIRA, Flávio Henrique Marçal; ALEXANDRE, Heloisa Pimenta; CAMPOS, Vanessa Aparecida; LEITE, Maísa Tavares de Sousa. **Impactos do bullying na saúde mental do adolescente.** Ciência et Praxis, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–104, 2020. Disponível em: https://revista.uemg.br/praxys/article/view/4354. Acesso em: 15 jul. 2026.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Compreendendo o fenômeno do cyberbullying**. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 39-54, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2026.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Cyberbullying e depressão em adolescentes**. *Psicologia para América Latina*, n. 34, p. 221-231, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2026.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/102026

# A DISTORÇÃO DA REALIDADE CAUSADA PELAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

**Anna Helloyza Gil de Carvalho**[7]
**Clara Vitória Soares da Silva**[8]
**Júlia Fitaroni Moreira Dias**[9]
**Telma Oliveira Soares Velloso**[10]

**Resumo**
Este trabalho tem como finalidade discutir a capacidade de influência que as redes sociais exercem sobre os jovens, evidenciando os impactos causados por elas na saúde mental desse grupo. Por meio de pesquisas qualitativas, o estudo discute porquê e como as redes digitais afetam a vida e o bem-estar das pessoas durante a juventude. Além disso, são apresentadas maneiras eficazes para combater o uso incorreto dessas plataformas, assim como estratégias para promover sua utilização responsável.
**Palavras-chave:** Redes sociais, Jovens, Saúde mental.

**Abstract**
This work aims to discuss the ability of influence that social networks exert on young people, highlighting the impacts caused by them in the mental health of this group. Through qualitative research, the study discusses why and how digital networks affect people's lives and well-being during their youth. In addition, effective ways to combat the misuse of these platforms are presented, as well as strategies to promote their responsible use.
**Keywords:** Social networks, Youth, Mental health.

## Introdução

Discussões acerca dos avanços proporcionados pela internet, principalmente a respeito da expansão das redes sociais, caracterizam-se como um dos temas mais debatidos na atualidade. "Hoje as Tecnologias de Informação e Comunicação, vulgo TICs, onde a internet se destaca, constitui um fenômeno maior do desenvolvimento das sociedades humanas" (Luanda, 2023, p. 75), corroborando que o uso das redes sociais está cada vez mais presente na sociedade moderna, de modo que alguns reconhecem seus benefícios, enquanto outros as consideram prejudiciais.

Com os avanços tecnológicos digitais, é evidente a influência das redes sociais na contemporaneidade, especialmente quando se trata de adolescentes e jovens, que estão em uma fase intensa de desenvolvimento físico, emocional, racional e social. Os jovens representam a faixa etária de 15 a 29 anos (Brasil, 2013), sendo esse período caracterizado pela transição entre a infância e a vida adulta.

---

[7] Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Almenara.
[8] Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Almenara.
[9] Docente da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
[10] Docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Almenara. Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Durante a juventude, as redes neurais são imaturas, o que faz com que o autocontrole seja menos desenvolvido, enquanto os comportamentos impulsivos tendem a aparecer mais nessa fase (Matos; Bonfanti, 2016). Isso ocorre principalmente porque, nesse período, os jovens valorizam mais as relações sociais, pois buscam inconscientemente o sentimento de pertencimento e aceitação social. Desse modo, os grupos sociais passam a exercer uma grande influência na vida dos jovens, fazendo com que suas opiniões, decisões e comportamentos tenham como base o grupo social ao qual pertencem.

Sob essa perspectiva, devido à necessidade constante de se sentirem pertencentes a um grupo, os jovens podem apresentar comportamentos de compra compulsiva, muitas vezes influenciados pela vida idealizada e propagada nas redes sociais (Rimoli, 2024). Além disso, pelo excesso de exposição às redes sociais, surgem questionamentos a respeito da autoimagem, o que pode resultar no desenvolvimento de baixa autoestima, ansiedade ou depressão (Dias; Neto, 2025).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo discutir a influência da distorção da realidade causada pelas redes sociais na saúde mental dos jovens, bem como as possíveis consequências, como o surgimento de comportamentos impulsivos, a percepção negativa da autoimagem e o desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão, além de apresentar estratégias para o uso mais consciente das redes sociais.

**Metodologia**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e de caráter exploratório, tendo como objetivo discutir a influência das redes sociais na saúde mental dos jovens, com ênfase na distorção da realidade, na idealização da vida, nos impactos sobre a autoestima e na relação entre o uso excessivo dessas plataformas e problemas como ansiedade e depressão.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente ao estudo por possibilitar a compreensão e a análise da realidade a partir dos processos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando aspectos relacionados à subjetividade, à conscientização e ao contexto cultural no qual estão inseridos. Nessa perspectiva, segundo Triviños (1987), os fenômenos são analisados não apenas por sua ocorrência, mas sobretudo pela relevância e pelos sentidos que assumem para os indivíduos e para o contexto social em que se manifestam.

Para a realização do estudo, foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais relacionadas ao tema, incluindo artigos científicos e sites. A análise do material selecionado procurou identificar e relacionar os principais impactos apresentados pelas fontes consultadas. Além disso, foram consideradas estratégias apontadas por artigos para promover uso mais consciente e responsável das redes sociais, como campanhas de conscientização, apoio terapêutico, práticas esportivas e redução das distrações digitais.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e PebMED/PubMed, visando mapear a literatura científica recente sobre a temática. Para a localização dos estudos, utilizaram-se descritores em língua portuguesa e inglesa combinados entre si via operadores booleanos (*AND* e *OR*), a saber: *"Redes Sociais"*, *"Saúde Mental"*, *"Adolescentes"*, *"Juventude"*, *"Autoestima"*, *"Ansiedade"*, *"Depressão"*, *"Social Media"* e *"Mental Health"*.

Como critérios de inclusão, definiram-se: (a) artigos científicos, dissertações, livros e relatórios institucionais publicados entre os anos de 2015 e 2026; (b) estudos nos idiomas português e inglês; e (c) trabalhos que abordassem diretamente o impacto do uso das

plataformas digitais na percepção de autoimagem, comportamento impulsivo e saúde emocional de jovens e adolescentes. Foram adotados como critérios de exclusão: (a) trabalhos duplicados entre as bases; (b) publicações com foco exclusivo na infância ou na população idosa; e (c) produções sem fundamentação metodológica clara ou que não mantivessem relação direta com o objetivo central desta pesquisa.

**Aquisição de bens e a sua influência na vida idealizada**

Nos últimos anos, as redes sociais têm apresentado um alcance cada vez maior, pois, "com o avanço da tecnologia, as redes sociais se tornaram espaços de troca de experiências e interações online, aproximando pessoas de todos os cantos do mundo" (Luanda, 2023, p. 79). De acordo com análise de Kemp (2025), ao final de 2025, o *Instagram* contava com 147 milhões de usuários brasileiros, próximo ao *Tiktok*, que registrou 131 milhões. Essas redes sociais são amplamente utilizadas para o compartilhamento de rotinas cotidianas, de modo que podem alcançar um público enorme quando produzidas por influenciadores digitais com muitos seguidores. Assim, compreender a juventude exige considerar a sua inserção com e na tecnologia digital, internet e redes sociais (Luanda, 2023).

Os adolescentes e os jovens percebem e valorizam as relações sociais de forma mais intensa, de maneira que o ambiente e os grupos sociais podem influenciá-los mais significativamente. Assim sendo, a psicologia social estuda como as pessoas podem ser influenciados pela presença de outros (Ferreira, 2010). Dessa forma, os pensamentos, as atitudes, as decisões e os comportamentos estão sujeitos à influência dos grupos sociais, principalmente durante a juventude.

Diante desse cenário, com o avanço das redes sociais e a influência exercida pelos grupos, os jovens e adolescentes são diariamente bombardeados por conteúdos que estimulam a aquisição de bens, muitas vezes considerados supérfluos. Dessa maneira, a disseminação de vidas idealizadas contribui para o surgimento e manutenção de comportamentos de compra compulsiva, em razão da presença de comportamentos impulsivos dessa fase (Rimoli, 2024).

Nesse contexto, os adolescentes e jovens buscam constantemente sentir-se pertencentes e validados em um ou mais grupos, o que faz com que muitos deles despertem interesse em itens, majoritariamente presentes no consumo por tendência. Antes, é possível que esses mesmos itens não lhes chamassem a atenção, mas passaram a ser desejados por influência do ambiente social. Em vista disso, o consumo deixa de ser incentivado apenas por necessidades reais e passa a ser motivado pelo status, como forma de mostrar-se pertencente ao grupo social e às tendências.

Além disso, a crescente divulgação de vidas idealizadas nas redes sociais favorece o consumismo, pois frequentemente é associada à ideia de que bens como roupas, perfumes, jóias e celulares de marcas reconhecidas, são capazes de proporcionar felicidade. Entretanto, essa ideia distancia-se do atual cenário brasileiro. Em um relatório econômico publicado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas (FGV Social, 2026), constatou-se que, no ano de 2024, 60,97% da população brasileira pertencia à classe C, enquanto as classes A e B representavam apenas 17,21% da população.

Com isso, demonstra-se que os padrões de vida idealizados nas redes sociais, muitas vezes fantasiosos, distanciam-se ainda mais da realidade da maioria dos brasileiros. Isso porque o Censo Demográfico de 2022, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que 35,3% das pessoas ocupadas recebiam um salário mínimo ou menos, o que torna esse estilo de vida inacessível para grande parte da população no momento (IBGE, 2025).

**Impactos na autoestima**

O ato de se comparar com outras pessoas está presente na sociedade há muito tempo, antes mesmo da expansão da internet e das redes sociais. Nesse panorama, foi desenvolvida a teoria da comparação social por Leon Festinger, em 1954, que aponta que a comunidade realiza a autoavaliação em relação a outras pessoas que considera similares (Ferreira, 2010). Deste modo, a comparação pode englobar quesitos como aparência física, condição social, condição econômica e estilo de vida.

O problema da comparação não está essencialmente no ato de se comparar, mas sim na maneira como o indivíduo reage após essa atitude. Ao se comparar com um colega de classe que possui notas melhores nas avaliações, o mais eficaz seria buscar novos meios de aprendizado para evoluir. Por outro lado, essa mesma comparação pode gerar uma reação prejudicial, desencadeando sentimentos de inferiorização, baixa autoestima, desânimo e, em alguns casos, sobrecarga emocional.

Frequentemente, a comparação é realizada com pessoas que apresentam rotinas, modos de vida, condições e realidades diferentes. Logo, ao partir do pressuposto de encontrar em outras pessoas vidas “iguais”, o indivíduo desconsidera o fato de que nem todos possuem as mesmas 24 horas e que possuem vivências distintas. Assim, com o avanço da internet e o constante acesso às redes sociais, essa prática é agravada devido à exibição regular a diferentes estilos de vida.

Sob esse viés, a divulgação de conteúdos de rotinas é amplamente consumida por grande parte do público das redes sociais, que admira a rotina “perfeita” dos grandes criadores de conteúdo digital. Desta forma, a maioria desse público começa a comparar sua própria vida e rotina com aquelas que são disseminadas nessas plataformas, o que pode ocasionar frustração por não conseguirem alcançar um estilo de vida parecido.

Em razão disso, a frustração pode acarretar aos adolescentes e jovens o surgimento de uma autopercepção negativa, o que pode abrir brechas para a manifestação do sentimento de inferioridade a respeito de si próprios. Isso ocorre porque os conteúdos disseminados nas redes sociais são selecionados e editados, o que os distancia da vida real, que recorrentemente apresenta situações repentinas e sem controle.

A procura por curtidas e comentários para os jovens, como forma de se sentirem validados dentro do ambiente virtual, torna-se ainda mais relevante (Albernaz; Cardoso; Santos, 2026). Essa necessidade se manifesta como uma espécie de âncora, de forma que, nessa fase da vida, a aprovação externa pode possuir mais valor do que a própria percepção de si mesmos.

Expostos a isso, os jovens e adolescentes podem sofrer desaprovação de outras pessoas que também estão inseridas nas plataformas digitais. Em virtude disso, o questionamento a respeito da autoimagem aparece como um problema predominante nessa fase, sendo capaz de gerar inseguranças relacionadas às características físicas e emocionais dos jovens (Tessele; Melli; Silva, 2024).

Consequentemente, ao se sentirem invalidadas diante dos padrões de beleza e de

comportamento estabelecidos pelos grupos sociais, as pessoas dessa faixa etária podem desenvolver uma autoavaliação distorcida a respeito da própria identidade, passando a enxergar seus traços de maneira negativa, desejando não possuí-los ou poder modificá-los.

Portanto, devido ao desejo contínuo de se sentirem pertencentes e motivados por validação externa, os adolescentes e jovens podem passar a rejeitar suas características na tentativa de alcançar padrões e estilos de vida projetados. Essa situação favorece o surgimento de inseguranças relacionadas ao próprio corpo e comportamentos, contribuindo para a construção de uma visão negativa de si mesmos por se sentirem diferentes dos demais.

**Ansiedade e depressão associadas ao uso excessivo das redes sociais**

Na sociedade contemporânea, o uso de tecnologias integra o cotidiano de grande parte da população, especialmente entre os jovens. Dados publicados pelo Ministério da Saúde, em 2023, afirmam que o Brasil está entre os países em que se passa mais tempo utilizando smartphones, telas e demais dispositivos eletrônicos (Vilela, 2023). Esses dispositivos digitais facilitam a comunicação e o acesso à informação. Entretanto, quando utilizados de maneira excessiva ou inadequada, esses recursos podem causar impactos negativos na saúde mental dos adolescentes. Logo, Lorenzon et al. (2021) apontam que a dependência criada pelo uso dessas ferramentas torna-se uma problemática.

"As redes sociais virtuais podem acentuar problemas sociais e gerar grandes impactos na vida de qualquer pessoa, dentre eles: a ansiedade, depressão e dependência" (Souza; Cunha, 2019, p. 204). Contudo, as mídias sociais não devem ser consideradas o único fator responsável pelo desenvolvimento desses problemas mentais. "A tecnologia é imprescindível e até mesmo indispensável, por outro traz consequências que requerem atenção, principalmente aos jovens que permanecem imersos no mundo tecnológico" (Sales; Costa; Gai, 2021, p. 03).

Um fator relacionado aos impactos negativos das redes sociais é o *cyberbullying*. A exposição a agressões e mensagens hostis no ambiente virtual podem aumentar a vulnerabilidade dos adolescentes e prejudicar seu bem-estar emocional. Jovens que estão em fase de construção de identidade frequentemente acabam idealizando vidas distantes da sua realidade. Esse cenário pode causar frustrações e desânimo na realidade das pessoas, elevando a vulnerabilidade desse público ao desenvolvimento de transtornos mentais (Brotto, s.d.)

O conceito de *"Fear Of Missing Out"* (FOMO), isto é, "o medo de ficar de fora", refere-se ao medo de perder experiências, acontecimentos ou interações (Perri, 2025). As plataformas digitais criam uma pressão constante para o seu público, uma vez que estas estimulam a necessidade de acompanhar constantemente tendências, conteúdos e interações, criando um sentimento de conectividade (Perri, 2025), assim, percebe-se que a relação entre o uso excessivo das redes sociais e a saúde mental dos jovens envolve diferentes fatores.

A ansiedade causa comportamentos que levam ao declínio das pessoas, como a falta de sono e a queda de produtividade, também pode ser intensificada de acordo com as maneiras que as redes sociais são utilizadas. Em Lorenzon *et al*. (2021, p. 79), "pode-se entender que a introdução da internet e das redes sociais no cotidiano dos jovens age como um catalisador de fatores de risco da saúde mental.". Logo, é importante discutir não apenas o tempo de uso das redes sociais, mas também a maneira como essas plataformas são utilizadas e os efeitos que podem produzir na vida dos adolescentes.

**Estratégias para o uso consciente das redes sociais**

Frequentemente utilizadas como entretenimento, redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp* acabam trazendo consigo grandes perigos cibernéticos. Ambas utilizadas por jovens como ferramenta para conhecer pessoas, hábitos e tendências novas. Muitos acabam vivenciando experiências indesejadas, e ao tentar contar para os seus responsáveis são julgados como falsos relatos. Por isso, é preciso que a iniciativa de proteção contra qualquer tipo de abuso nas redes sociais comece desde cedo, principalmente nos âmbitos familiar e escolar, pois é nesse ambiente que os jovens começam a aprender hábitos e costumes. Assim, a efetivação do direito à saúde no meio virtual deve ser pauta de discussão e criação de protocolos e medidas exclusivas para os adolescentes quanto à prevenção de todas as formas de violência, por meio de uma linguagem clara e compatível com o seu cotidiano (Sales; Costa; Gai, 2021).

Segundo Bastos, Lopes Júnior e Mendonça (2024) são necessárias campanhas de conscientização, regulamentação mais adequada para as diferentes faixas etárias e ações desenvolvidas pelos próprios aplicativos digitais, além do apoio terapêutico adequado no ambiente escolar e clínico.

Dessa forma, o estímulo a práticas de esportes, os jovens terão mais interações sociais, assim como a leitura e à escrita, especialmente por meio de livros físicos, para que não haja o interrompimento da leitura por meio de notificações seculares e as distrações digitais. Com essas estratégias é possível a relação mais consciente entre os jovens e as redes sociais.

**Considerações Finais**

A partir da problemática apresentada, esta pesquisa buscou discutir como a distorção da realidade promovida pelas redes sociais pode afetar a saúde mental dos jovens. Ao longo do estudo, foram abordadas diferentes formas pelas quais o uso excessivo dessas plataformas pode impactar a vida dos adolescentes, destacando aspectos como a idealização da vida, a baixa autoestima, a ansiedade e a depressão. A crescente inserção da tecnologia no cotidiano pode contribuir para a permanência constante dos indivíduos no ambiente digital, tornando necessário refletir sobre os efeitos desse comportamento.

Nesse sentido, o presente artigo buscou evidenciar diferentes impactos negativos relacionados ao uso das redes sociais, incluindo questões que, muitas vezes, recebem menor atenção, como o *cyberbullying*, que pode provocar consequências significativas para o bem-estar e a segurança dos indivíduos afetados.

Dessa forma, apesar dos possíveis impactos negativos, compreende-se que as redes sociais e a tecnologia podem ser utilizadas de maneira consciente, saudável e segura. Para isso, é fundamental promover a conscientização dos jovens acerca dos riscos associados ao uso excessivo dessas plataformas, incentivando práticas que contribuam para o equilíbrio entre a vida digital e a vida cotidiana.

Assim, torna-se possível favorecer uma relação mais responsável com a tecnologia e proporcionar aos jovens maior segurança e liberdade para expressarem sua identidade e vivenciarem suas experiências de maneira saudável.

**Referências**

ALBERNAZ, Izadora Fernandes; CARDOSO, Rafaela Duarte; SANTOS, Analice. A INFLUÊNCIAS DAS REDES SOCIAIS NA AUTOESTIMA DE ADOLESCENTES. **Revista dos Seminários de Iniciação Cientifica**, v. 8, n. 3, 2026.

BASTOS, Hugo Kelvin Benedito Ferreira dos Santos; LOPES JÚNIOR, Hélio Marco Pereira; MENDONÇA, Francisco Cardoso. O impacto da exposição a redes sociais na saúde mental de jovens adolescente com enfoque no Instagram. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** São Paulo, v. 10, n. 11, p.3088, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos

jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília - DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BROTTO, Thaiana. **O que as redes sociais têm a ver com a depressão?** Psicóloga Comportamental, [s.d.]. Disponível em: https://www.psicologacomportamental.com.br/depressao/redes-sociais-e-depressao Acesso em: 15 ago. 2026.

DIAS, Rafaela Fernandes Santos; NETO, Alberto Lopo Montalvão. Impactos das redes sociais na saúde mental de jovens: um estudo bibliográfico. **Revista Transmutare,** v. 10, 2025.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 51-64, 2010.

FGV Social. **Evolução das Classes Econômicas Brasileiras**. Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, 2026. Disponível em: https://cps.fgv.br/destaques/evolucao-das-classes-economicas-brasileiras. Acesso em 15 jul. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022 - Trabalho e Rendimento: Resultados preliminares da amostra**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/53fde9c24f6d8df3108c83f6378e018f.pdf. Acesso em 20 jul. 2026.

KEMP, Simon. **Digital 2025: Brazil**. DataReportal, 3 mar. 2025. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil. Acesso em: 15 jul. 2026.

LORENZON, Ana Júlia Guimarães; SEIXAS, Laura Carvalho; LANGE, Nathália Scholossmacker; ALVES, Nicole Oliveira; JAEGER, Fernanda Pires; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Impactos do uso excessivo de redes sociais na adolescência: uma pesquisa bibliográfica. **Disciplinarum Scientia | Saúde**, Santa Maria, v. 22, n. 3, p. 77-79, 2021.

LUANDA, Sabalo João. A influência das redes sociais na educação da juventude: vantagens e desvantagens. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 45, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Celso Augusto; BONFANTI, Kátia. Comportamento compulsivo de compra: fatores influenciadores no público jovem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 23, n. 2, p. 123-134, 2016.

PERRI, Karina. **Redes sociais e ansiedade: impactos na saúde mental e soluções.** Psicóloga Karina Perri, 11 fev. 2025. Disponível em: https://psicologakarinaperri.com.br/redes-sociais-e-ansiedade-impactos-na-saude-mental-e-solucoes/ Acesso em: 15 ago. 2026.

RIMOLI, Izabella Mello. **O papel da influência digital no comportamento de consumo compulsivo do consumidor jovem brasileiro**. 2024. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Bacharelado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SALES, Synara Sepúlveda; COSTA, Talita Mendes da; GAI, Maria Júlia Pegoraro. Adolescentes na Era Digital: impactos na saúde mental. **Research, Society and Development,** v.10, n.9, 2021.

SOUZA, Karlla; CUNHA, Mônica Ximenes Carneiro da. Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v.3, n.3, p. 204-217, 2019.

TESSELE, Renata; MELLI, Tauana Lemos; DA SILVA, Alex Zopeletto. O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA AUTOIMAGEM EM JOVENS NA ATUALIDADE. **TCC-Psicologia (Campus Cuiabá-MT)**, 2024. Disponivel em: https://repositoriodigital.univag.com.br/index.php/psicba/article/view/1993/1906. Acesso em: 20 jul. 2026.

RIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, Pedro Rafael. **Modelo de rede digital afeta desenvolvimento infantil, diz secretário.** Agência Brasil, Brasília, 11 out. 2023. Disponível em: https://datasus.saude.gov.br/modelo-de-rede-digital-afeta-desenvolvimento-infantil-diz-secretario/. Acesso em: 15 ago. 2026.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# ENTRE CRISES E DESCOBERTAS: SOBERANIA E ADVERSIDADES NA REPÚBLICA BRASILEIRA (1940-1964)

**Carlos Eduardo da Silva Mendes**[11]

**Resumo**
Este trabalho busca compreender aspectos da realidade política brasileira entre 1940 e 1964, destacando acontecimentos que marcaram a história do país. A análise aborda a descoberta e exploração do petróleo, as disputas políticas em torno de sua utilização, a valorização do campo brasileiro e os projetos de desenvolvimento, soberania e industrialização. Nesse contexto, o governo de Juscelino Kubitschek representa a consolidação do discurso desenvolvimentista e industrializante. Paralelamente, as crises e disputas políticas evidenciam conflitos que marcaram a República brasileira e contribuíram para o golpe de 1964, encerrando um período de intensas transformações políticas, econômicas e sociais.
**Palavras-chave:** História. Política. República. Brasil**.**

**Abstract**
This study aims to highlight key aspects of the political reality in Brazil between 1940 and 1964—not by literally covering the entire period, but by focusing on points that had a significant impact on Brazilian history. The topics discussed range from the discovery of natural resources—such as Brazilian oil—and the political perceptions surrounding their use, to the notable emergence and "discovery" of the Brazilian countryside as a focal point of competing desires and disputes. Development, sovereignty, and industrialization are defining themes of this era. Regarding development and industrialization, Juscelino Kubitschek's term in office came to embody this agenda. The crises that arose during this period were hallmarks of these conflicts, driven by the selfishness and egocentrism of the men leading the Brazilian republic—factors that ultimately precipitated the 1964 coup.
**Keywords:** History. Politics. Republic. Brazil.

## Introdução

Não é de hoje que a riqueza brasileira se mostra valiosa ao mundo. Assim também, surgia na nossa contemporaneidade por volta das décadas de 1940 um debate acirrado acerca da existência ou não do petróleo no Brasil, e como este deveria ser manuseado e utilizado. As disputas em torno do petróleo e da nacionalização ou não desse bem brasileiro dura até o último governo de Getúlio Vargas. Ainda no Campo das descobertas, é principalmente entre 1950 e 1960 que a zona rural do Brasil (Brasil delimitado a Rio de Janeiro e a São Paulo) começa a ser percebida enquanto um espaço político, sobretudo, um espaço que precisa ser controlado e domado. É então que o campo ganha destaque no cenário sociopolítico brasileiro, sendo percebido enquanto participante do Brasil, mas sendo frequentemente tido como um espaço que necessitava da presença de um comando sindicalizado. Ideários de desenvolvimento, estavam sempre presentes no discurso de políticos brasileiros. É nesse viés que Juscelino Kubitschek toma a rédea em seu governo de discursos voltados para a ideia de "movimento,

[11]Graduado em licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

ação e desenvolvimento[12]". Em meio a descobertas e ao ideário de desenvolvimento, o brasil mergulha em crises que perpassam 1954, 1955 e 1961, se alastrando como madeiras contribuintes para acender a grande fogueira capaz de queimar tudo e todos - assim como fazia a inquisição - na república, que logo se desenharia como ditadura, no tão marcante golpe de 1964.

**O petróleo e a soberania**

O petróleo brasileiro teve grande destaque durante a primeira metade do século XX. Sobretudo nas discordâncias e debates acerca da existência ou não deste, e também na forma de controlá-lo. Sancionada pela lei 2004, em outubro de 1953, a petróleo Brasileiro S.A foi criada pelo então presidente Getúlio Vargas após mais de dez anos de debates acalorados a respeito da questão do petróleo. Haveria ou não petróleo no Brasil? Em caso afirmativo, como esse petróleo seria retirado dos poços, refinado e distribuído? A quem poderíamos atribuir questão de tal relevância?[13]

Foram esses os questionamentos que rondaram durante a década de 1940 o cotidiano dos brasileiros, sobretudo os políticos. Nesse viés, ocorre no Brasil um movimento civil-militar denominado *A Campanha do Petróleo* que demonstrava através de seu slogan "O petróleo é nosso!", um grande alerta aos brasileiros, quanto ao bem que aqui se apresentava e que seria fonte de riqueza do País. Buscava-se com esse slogan e essa campanha, o sentimento de pertencimento do povo brasileiro. A defesa do monopólio estatal da exploração do petróleo era percebida enquanto um passo futurístico para algo maior que poderia vir. O golpe de 1937 com o *Estado Novo* instaurou certa tradição quanto a um estado centralizado e forte. Afirmou de forma ampla o controle estatal sobre as riquezas brasileiras. O capital estrangeiro que chegava e queria se afirmar quanto ao petróleo brasileiro, causava certo desconforto a parte dos brasileiros, principalmente pela herança de expropriação e roubo exercida no período colonial por países europeus. A campanha do petróleo era identificada com a ideia de ser brasileiro, lutava-se pela nação, por uma soberania brasileira. Eram diversos os setores políticos que erguiam suas bandeiras nacionalistas. O petróleo simbolizava o estabelecimento de uma nova brasilidade, autônoma, soberana e, com uma promessa convincente de um futuro melhor. Visava a industrialização, crescimento econômico, trazendo uma maior distribuição de bens acarretando no bem viver da sociedade, da nação.

Contudo, o Brasil estava dividido entre *entreguistas*[14] e *nacionalistas*[15]. Os entreguistas diziam que o Brasil não teria capacidade de tratamento e refinamento do petróleo para exportar ao mundo, e que era mais lucrativo deixar nas mãos de empresas privadas internacionais. Os entreguistas - majoritariamente grandes empresários - visavam um bem próprio, deixando a sociedade brasileira a parte dessa riqueza. Mas sem pensar que o retorno do produto para o Brasil depois de tratado e refinado, seria um valor abusivo comparado a se fosse feito aqui. Enquanto isso, os nacionalistas estavam em busca de um monopólio estatal, onde o petróleo

[12]MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves.(Org.). O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V. 3.

[13]SILVA, Angelissa Azevedo e. A Campanha do Petróleo: em busca da soberania nacional. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. Nacionalismo e Reformismo Radical (1945 - 1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.2. p.311.

[14]Entreguismo, também chamado no Brasil de cosmopolitismo, em sentido estrito, é uma forma pejorativa de designar uma corrente ou prática político-ideológica de entregar recursos naturais de uma nação para exploração por entidades, empresas etc. de outro país e de capital internacional.

[15]O nacionalismo defende que cada nação deve governar-se a si própria, livre de interferências externas (autodeterminação), que uma nação é uma base natural e ideal para uma entidade política e que a nação é a única fonte legítima de poder político.

fosse totalmente controlado por empresas brasileiras e principalmente pelo Estado.

Na campanha eleitoral de 1950, dois grupos políticos disputaram o eleitorado e, no governo de Vargas, se enfrentariam em diversas arenas. Grosso modo, de um lado estavam os nacionalistas, representados por uma facção das Forças Armadas, em particular do exército , grupos e movimentos nacionalistas e políticos e militantes do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em outro lado, encontravam-se as forças que haviam construído uma trajetória de oposição a Getúlio, e que não compartilhavam os ideais nacionalistas. Liderados pela União Democrática Nacional (UDN), a ala oposicionista contava com políticos conservadores, setores do Exército e, sobretudo, da Força Aérea Brasileira (FAB) e da Marinha.[16]

Era um cenário de extremos embates. Foram mais de dez anos de debates e embates acerca da nacionalização ou não do petróleo. Acerca da entrega a capitais estrangeiros, de como manuseá-lo, e principalmente disputas de poder em um Brasil extremamente dividido. Em 6 de dezembro de 1951, Vargas enviou à Câmara os projetos que tratavam da criação da Sociedade por Ações Petróleo Brasileiro S.A. Enquanto isso, deputados udenistas denunciavam o governo, e diziam que Vargas estava tentando evitar a amostra de uma emenda do seu partido. Porém, essa mesma UDN[17] propõe um substitutivo que altera de forma drástica os termos da proposta de criação da Petrobras, estabelecendo o monopólio estatal da União em todas as etapas do processo de industrialização do petróleo. O substitutivo da UDN ganha então muitos adeptos. Contudo, em 18 de setembro de 1953 o projeto recebe sua redação final, onde enviado por Vargas é sancionada a lei 2004, e em 3 de outubro de 1953 é criada oficialmente a Petrobras.

**O campo e as ligas camponesas**

O campesinato tornou-se uma novidade na cena política brasileira a partir dos anos 1940, sobretudo, entre 1950 e 1960. Antes disso, houveram grandes conflitos e mobilizações envolvendo populações rurais, que foram instrumento de tomadas de decisão política. Nesse sentido, aconteceram mudanças nas formas de perceber o campo e a população campesina brasileira. O campo ainda continua sendo visto como atrasado, em posição de oposição às cidades, que se viam desenvolvidas e industrializadas. Contudo, o atraso foi deixando de ser visto como algo relacionado a elementos naturais, passando a ser percebido como decorrência de causas econômicas e sociais.

A grande discussão em torno da questão do atraso do campo, concentrava-se na histórica e hierárquica concentração de terras, nas mãos dos latifundiários. O que se apontava nesse caso, era uma reforma agrária, que inicialmente é defendida por grande parte das esquerdas e posteriormente vai ganhando legitimidade, causando comoção e apoio de grupos divergentes quanto a posição política. O cerne dessa discussão, era o entendimento de que as populações rurais viviam em situações insustentáveis, e que tais situações deveriam mudar.

Para além dessa percepção da cidade para com o campo, outro ponto marcante no período, é a percepção do campo para com o próprio campo.

[16]SILVA, Angelissa Azevedo e. A Campanha do Petróleo: em busca da soberania nacional. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. Nacionalismo e Reformismo Radical (1945 - 1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.2. p.329.
[17]A União Democrática Nacional foi um partido político brasileiro, fundado em 1945, de orientação conservadora e frontalmente opositor às políticas e à figura de Getúlio Vargas.

Os camponeses passaram a perceber que a situação em que estavam, em nada era agradável, muitos saiam do campo para a cidade a procura de uma vida melhor, o chamado *êxodo rural*[18]. Porém, muitos camponeses permaneceram no campo e buscavam lutar contra o arbitrário sistema latifundiário. Os camponeses passaram a se organizar e tomar lideranças nas disputas contra os latifundiários.

As Ligas se originaram das lutas dos foreiros do Engenho Galiléia, localizado em Vitória de Santo Antão, Zona da Mata de Pernambuco. Foi no Engenho Galiléia que a primeira delas foi criada, em 1955, expandindo-se rapidamente por vários municípios e chegando a estabelecer núcleos em outros estados.1" Sua atuação mais intensa, porém, se deu no Nordeste, sobretudo em Pernambuco e na Paraíba, onde se localizava a maior das Ligas, a de Sapé, à frente da qual esteve João Pedro Teixeira.[19]

A afirmação das ligas camponesas se deu principalmente pelos problemas vividos no nordeste do país durante a década de 1950, onde a seca, a fome, a miséria, alta mortalidade e baixos índices de educação e saúde estavam presentes. É importante salientar que as ligas não eram representações sindicais, mas sim entidades civis, registradas em cartório, mantendo autonomia quanto ao Estado. As ligas camponesas se radicalizaram principalmente com a liderança de Francisco Julião[20]. Em 1954 foi criado a *Ultab*[21], que de forma sindicalizada, abrangia os trabalhadores do campo.

Durante a década de 1940 foram criadas algumas organizações nesse sentido. Porém, parecia ser algo superficial. Com a radicalização das ligas e com o processo autônomo e legal de luta, as ligas tomaram lugar na república brasileira, aparecendo cada vez mais, não só como espaço de luta, mas como lugar de disputas. A radicalização dos conflitos, as pressões quanto a reforma agrária foram também componentes para o poluído e mau odoroso golpe de 1964. A descoberta do campo de forma geral, e pelas esquerdas mais especificamente, fez com que estas, através do que expressavam, passassem a práticas reais de organização do campesinato, disputando o poder de sua representação.

**Desenvolvimento e crises**

No Brasil, as tensões e disputas sempre estiveram presentes, mas no início da segunda metade do século XX, muitas foram as crises que ocorreram. Três momentos marcaram esse período, 1954, 1955 e 1961. Com a inflação crescendo e os salários diminuindo em março de 1953, eclodiu em São Paulo a chamada *greve dos 300 mil*[22]. Vargas em seu último governo, se vê sempre pressionando, estão a todo instante esperando sua falha, para além de não aceitarem a sua vitória e governança de forma democrática.

---

[18]O êxodo rural é um movimento migratório caracterizado pela saída da população da zona rural para a zona urbana, ou seja, do campo para a cidade. Em geral, esse processo migratório tem como motivações questões econômicas, como a busca por melhores condições de emprego e renda.

[19]DEZEMONE, Marcus; GRYNSZPAN, Mario. As Esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos (1950-1964). In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão. Nacionalismo e Reformismo Radical (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V. 2. p.218

[20]Francisco Julião Arruda de Paula foi um advogado, político e escritor brasileiro, que liderou politicamente o movimento camponês conhecido como ligas camponesas.

[21]União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

[22]Em março e abril de 1953, cerca de 300 mil trabalhadores fizeram uma greve em São Paulo exigindo aumentos salariais e ações do governo para combater a pobreza. A greve dos 300 mil aconteceu em São Paulo, entre março e abril de 1953, e resultou em um aumento salarial de 32%.

Um outro momento de tensão em 1954 é o golpe planejado por Carlos Lacerda[23], que visava a deposição de Vargas do cargo presidencialista, mas acaba sendo surpreendido pelo suposto "contra golpe" de Getúlio Vargas com seu suicídio. Por conseguinte, em 1955, Juscelino Kubitschek é barrado de assumir seu mandato, tendo presença marcante nesses acontecimentos, a direita conservadora e militares de direita. A posse de Juscelino somente foi assegurada pelo chamado *Golpe preventivo*[24] Comandado pelo marechal Henrique Teixeira Lott[25] garantindo o empossamento de Juscelino Kubitschek.

Em meio a crises, Juscelino Kubitschek assumiu o governo brasileiro em 1956. Kubitschek é tido como um destaque enquanto homem público de ação. O programa de governo de JK assume a ideia de desenvolvimento. Mais conhecido como *Plano de Metas*[26], o programa era,de forma clara, um documento essencialmente econômico. Juscelino acrescentava ao seu lado desenvolvimentista, o nacionalismo. Defendia o desenvolvimento nacional e de políticas voltadas inteiramente ao nacional. Juscelino se aproximou do setor denominado *ISEB*[27] que era um dos principais centros produtores e difusores do ideario nacionalista.

A defesa da industrialização de tipo capitalista era inequívoca entre os isebianos. Eles viam, no entanto, enormes empecilhos à realização desse projeto social, a começar pela resistência das chamadas "classes sociais arcaicas" ao processo de modernização e industrialização. Os setores "arcaicos" eram definidos como um bloco heterogêneo, nascido e desenvolvido no contexto da economia agrário-exportadora que havia prevalecido no Brasil desde o período colonial até aproximadamente a década de 1930, Incluía, principalmente, os latifundiários, os setores ligados ao comércio exportador e a classe média tradicional. Diante da suposta resistência dos setores sociais "arcaicos" ao processo de industrialização, os isebianos pregavam a necessidade de uma "revolução democrático-burguesa no Brasil", isto é, uma aliança dos "setores sociais dinâmicos" (burguesia, proletariado, camponeses e nova classe média), sob a direção da "burguesia nacional", para fazer face aos interesses "arcaicos".[28]

Os interesses industrialistas eram evidentemente fortes nos anos JK e foram politicamente representados por vários progressistas instalados em diferentes legendas partidárias. JK deixou de cumprir as promessas de desenvolvimento social que, geralmente, estavam associadas à ideia de aceleração da prosperidade econômica. Não conseguiu elevar o nível de vida da população sertaneja, e não cumpriu outras promessas. Juscelino Kubitschek foi, contudo, um presidente democrático, habilidoso e bastante audacioso. O bem-sucedido governo JK não conseguiu evitar, um certo mal-estar e desapontamento. A cidadania, os direitos

[23]Carlos Frederico Werneck de Lacerda foi um jornalista e político brasileiro. Foi membro da União Democrática Nacional, vereador, deputado federal e governador do estado da Guanabara. Foi fundador e proprietário do jornal Tribuna da Imprensa, assim como criador da editora Nova Fronteira. como político e escritor, consagrou-se como um dos maiores porta-vozes das ideologias conservadora e direitista no país, e grande adversário de Getúlio Vargas, e dos movimentos políticos trabalhista e comunista.

[24]O Golpe Preventivo de 1955, ou Movimento de 11 de Novembro, é o nome que se dá aos acontecimentos que resultaram no contragolpe organizado por Henrique Teixeira Lott, em 11 de novembro de 1955. Lott argumentou que o contragolpe estava sendo realizado para garantir a posse de Juscelino Kubitschek, ameaçada pelos udenistas.

[25]Henrique Batista Duffles Teixeira Lott foi um militar e político brasileiro, que atingiu o posto de marechal, foi Ministro da Guerra e concorreu à Presidência da República nas eleições de 1960.

[26]O Plano de Metas foi um programa cuja finalidade era melhorar as infraestruturas brasileiras implementado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). O projeto definia trinta objetivos, agrupados em cinco setores, a serem alcançados: energia, transporte, indústria, educação e alimentação.

[27]O Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi um órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra.

[28]MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Org.). O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V. 3. p.162

sociais, políticos, jurídicos e econômicos da população não passaram perto do ritmo e da grandeza do que aconteceu no campo econômico.

Não mais surpreendente, em 1961 ocorre uma nova tentativa de conter a chegada de um presidente ao poder, dessa vez o alvo é João Goulart. Após renúncia de Jânio Quadros, Goulart como vice, deveria assumir a presidência, porém, a resistência é grande por parte de militares da direita. Contudo, através da *Campanha da Legalidade*[29] João Goulart consegue assumir.

**Considerações finais**

Rodeado sempre por tensões, disputas e embates, no ano de 1964 não foi diferente. Um dos pontos que fariam parte do golpe seria o comportamento de Jânio Quadros e Goulart. João Goulart tinha certa relação com os grupos comunistas, o que não era bem visto pelas alas mais conservadoras, proporcionando argumentos para a deposição de Goulart, já que os ideários comunistas eram tidos como capazes de afetar a soberania brasileira. Ocorre então, um intenso processo de radicalização das direitas no Brasil, que no passar dos anos mobilizam mais intensamente o discurso anti-comunista, na tentativa de conspirar contra o governo de João Goulart. Contudo, o golpe se deu de maneira dispersa e desarticulada, pois não havia desde o início, um plano pós-golpe. Goulart ainda tentou articular com alguns militares para acionar algumas tropas, porém o conjunto das forças armadas recebeu apoio de amplos setores sociais, assim como a atuação dos poderes legislativos e judiciários se deu no sentido de legitimar o golpe. O resultado de todos esses episódios, foi a deposição de João Goulart da presidência e a instauração da ditadura militar brasileira.

Assim sendo, o conjunto de experiências aqui explicitadas, surgem no sentido de pensar o Brasil enquanto espaço de constantes tensões, e também de constantes descobertas. O Brasil é um país cheio de marcas, feridas não saradas, e turbulências. É também lugar de riquezas inigualáveis e inestimáveis, que são, por direito da sociedade brasileira. Não podemos esquecer e nem cair na comodidade, de deixar tudo nas mãos dos nossos representantes, a luta é também do povo, as riquezas são do povo, não devemos jamais abrir mão delas. Não podemos apagar as marcas do que de ruim aconteceu aqui, mas podemos aprender com tal feito e efeito, para que nunca mais nos deixemos ser tomados pelos obscuros e famintos olhos do homem, pelo egoísmo e egocentrismo da carne humana podre, cheia de rancor e preconceitos.

**Referências bibliográficas**

DEZEMONE, Marcus; GRYNSZPAN, Mario. As Esquerdas e a descoberta do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos (1950-1964). In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão. **Nacionalismo e Reformismo Radical (1945-1964).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V. 2.

FERREIRA, Jorge. Crise da República: 1954,1955 e 1961. In: DELGADO, Lucilia de Almeida. FERREIRA, Jorge. (Org.). **O tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V. 3.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela Maria de. **1964:** o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democratico e instituiu a ditadura no Brasil. 1° ed. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves.(Org.). **O tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de

[29]A Campanha da Legalidade foi uma mobilização civil e militar em 1961 para garantir a posse de João Goulart como Presidente do Brasil, derrubando o veto dos ministros das Forças Armadas à sucessão legal do presidente Jânio Quadros, que tinha renunciado, ao então vice-presidente Goulart.

Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V. 3.
SILVA, Angelissa Azevedo e. A Campanha do Petróleo: em busca da soberania nacional. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. **Nacionalismo e Reformismo Radical (1945 - 1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V.2.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# ADOLESCÊNCIAS E INTERSECCIONALIDADE: UMA ANÁLISE TERRITORIAL E INTERDISCIPLINAR

**Edmarcius Carvalho Novaes**[30]
**Renata Bernardes Faria Campos**[31]
**Stefany dos Santos Telles**[32]
**Matheus Marques Lemos**[33]
**Elaine Prates de Souza**[34]

**Resumo**

Este artigo analisa a interseccionalidade sob a perspectiva territorial nas adolescências contemporâneas. Objetiva-se compreender a produção do espaço juvenil frente às múltiplas opressões. Hipotetizou-se que a interseccionalidade reflete a confluência de múltiplos territórios no indivíduo, impactando sua identidade e vivências subjetivas e corporais. A metodologia seguiu uma revisão narrativa qualitativa e exploratória. As conclusões confirmam a hipótese ao demonstrarem que essa confluência territorial atravessa o corpo e a subjetividade dos adolescentes, evidenciando tanto processos de vulnerabilidade e silenciamento quanto estratégias de resistência, o que permite superar visões universalizantes sobre os sujeitos subalternizados no território vivido.

**Palavras-chave:** Território Sociocultural; Interseccionalidade; Adolescências.

**Abstract**

This article analyzes intersectionality from a territorial perspective within contemporary adolescences. It aims to understand youth spatial production amid multiple oppressions. It was hypothesized that intersectionality reflects the confluence of multiple territories within an individual, impacting their identity as well as subjective and bodily experiences. The methodology followed a qualitative and exploratory narrative review. The conclusions confirm the hypothesis by demonstrating that this territorial confluence directly crosses adolescent bodies and subjectivities, highlighting processes of vulnerability and silencing as well as strategies of resistance, ultimately overcoming universalizing views regarding subalternized subjects within their lived territory.

**Keywords:** Sociocultural Territory; Intersectionality; Adolescences.

[30] Doutor Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). Professor e Pesquisador integrante do corpo permanente do Mestrado Acadêmico em Gestão Integrada do Território e do Mestrado Profissional em Gestão de Conflitos, Direitos e Humanidades da Universidade Vale do Rio Doce.

[31] Doutora em Entomologia pela Universidade Federal de Viçosa. Professora e Pesquisadora integrante do corpo permanente do Mestrado Acadêmico em Gestão Integrada do Território e do Mestrado Profissional em Gestão de Conflitos, Direitos e Humanidades da Universidade Vale do Rio Doce.

[32] Bacharel em Direito pela Faculdade Novo Milênio. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil Seccional de Minas Gerais. Mestranda em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce.

[33] Graduado em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce. Pós-Graduado em Psicologia Forense e Avaliação Psicológica pela FAVENI. Mestrando em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce.

[34] Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil Seccional de Minas Gerais. Mestranda em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce.

## Introdução

O conceito de interseccionalidade data de discussões da década de 1970, diretamente ligadas à questão da origem da desigualdade social (Pereira, 2021). Por interseccionalidade entende-se a articulação e o entrecruzamento de múltiplos marcadores sociais da diferença (como raça, gênero, classe e sexualidade), os quais não atuam de forma isolada, mas sim de maneira convergente na produção de desigualdades e na conformação das vivências dos sujeitos no território (Akotirene, 2019).

Nesse viés, o conceito reitera que a identidade e o lugar social de determinado sujeito são moldados pela confluência de diferentes marcadores sociais e categorias discriminatórias. Da mesma forma, Haesbaert (2005; 2021) propõe pensar o espaço a partir do conceito de multiterritorialidades, um processo de reterritorialização espacialmente descontínuo e complexo que se passa sempre por meio de um corpo. O objetivo deste artigo é tensionar a relação direta entre as categorias "interseccionalidades" e "territorialidades", na perspectiva territorial das múltiplas opressões que concorrem em um mesmo espaço, discutindo como se dá a produção do espaço das adolescências em seus diferentes contextos. Para isso, tomamos como ponto de partida a dissertação de mestrado de Darlan Corrêa Dias (2025), e seguimos a trilha de seu trabalho na discussão sobre "as adolescências brasileiras, suas territorialidades, identidades e vicissitudes".

Levantamos a hipótese de que a interseccionalidade representa a confluência de múltiplos territórios em um mesmo indivíduo e que tal processo exerce influências diversas na identidade e nas vivências corporais e subjetivas dos adolescentes. Por isto, pode-se entender que cada adolescente é sujeito às tendências das mais diversas relações de poder contidas em cada esfera de sua identidade (Aspis, 2023), culminando naquilo que Dias (2025) chama de "vicissitudes". O viés de pesquisa se justifica pela urgência do tema em seu sentido político, urgindo um maior entendimento a respeito das relações sociais e de sua ligação com as dinâmicas de poder dentro de um território. Tal questão é capaz de contribuir, se colocada em pauta, para uma melhor compreensão das múltiplas determinações das identidades contemporâneas.

A relevância desta discussão fundamenta-se na urgência de se compreender as dinâmicas de poder e as múltiplas determinações identitárias que atravessam os corpos juvenis no contexto contemporâneo, cenário marcado por intensas disputas por reconhecimento social e pela fragmentação das vivências nos territórios vividos (Carrano, 2002; Dayrell, 2003).

Para tanto, este artigo organiza-se em três seções principais subsequentes. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico de caráter qualitativo e exploratório que norteia a investigação. Na sequência, a seção de desenvolvimento promove uma análise intertextual e interdisciplinar, tensionando o conceito de interseccionalidade com a pluralidade das adolescências sob o viés da multiterritorialidade e das epistemologias dissidentes. Por fim, as considerações finais sintetizam as reflexões propostas, evidenciando como os sujeitos juvenis se consolidam como agentes e territórios de resistências diante das desigualdades estruturais que os cercam.

## Metodologia

Esta investigação configura-se como uma pesquisa de revisão narrativa, desenvolvida sob uma abordagem qualitativa e dotada de caráter exploratório. A opção pela revisão narrativa justifica-se por sua adequação para a análise crítica ampla da literatura teórica e contextual. Conforme Rother (2007), a revisão narrativa não exige um protocolo rígido de busca e seleção de dados, prestando-se idealmente para a discussão do estado da arte de um conceito,

permitindo ao pesquisador identificar e analisar criticamente saberes consolidados em publicações anteriores. Assim, este formato viabilizou o exame conceitual profundo sobre os eixos de Adolescências, Interseccionalidade e Territorialidade.

A natureza qualitativa fundamenta-se no fato de que o estudo não se propõe a quantificar dados, mas sim a interpretar significados, subjetividades e relações de poder construídas historicamente. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço de relações profundas que não podem ser reduzidas a variáveis numéricas. Essa abordagem mostrou-se essencial para apreender a complexidade das opressões sofridas pelos sujeitos e as suas respectivas construções identitárias no território vivido.

O caráter exploratório, por sua vez, sustenta-se na necessidade de aproximar e tensionar conceitos que, embora consolidados individualmente, encontram novos horizontes analíticos quando cruzados (interseccionalidade, multiterritorialidade e epistemologias dissidentes). Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, visando proporcionar maior familiaridade com o problema em questão.

Para a operacionalização do percurso metodológico, selecionou-se como pilar analítico central a dissertação de mestrado de Darlan Corrêa Dias (2025), oriunda do Catálogo Pergamum de produções da UNIVALE[35]. De forma complementar, recorreu-se a três textos auxiliares (Aspis, 2023; Bachelard, 1979; Spivak, 2010), selecionados a partir do acervo dos pesquisadores devido à relevância analítica, selecionados intencionalmente devido à sua aderência teórica e capacidade de tensionar os conceitos de subalternidade (Spivak, 2010), temporalidade/espaço (Bachelard, 1979) e epistemologias decoloniais do corpo (Aspis, 2023) com o objeto de estudo. A análise intertextual seguiu o "enfoque contextual" preconizado por Holzer (2016, p. 16), que se propõe a contemplar, de maneira equânime, as variações de sentido entre os campos, preservando as transformações estruturais internas que conferem unidade e coesão temática ao objeto investigado.

**Desenvolvimento**

A adolescência é frequentemente compreendida como um período marcado por mudanças, descobertas e conflitos. Entretanto, essa experiência não ocorre de forma homogênea para todos os sujeitos. A partir do diálogo entre a dissertação de Dias (2025) e o ensaio de Spivak (2010), é possível compreender que as vivências juvenis são atravessadas por desigualdades sociais, relações de poder e processos de silenciamento que influenciam a construção das identidades.

A dissertação elaborada por Darlan Corrêa Dias (2025) propõe a compreensão da adolescência no plural, reconhecendo a existência de múltiplas adolescências constituídas por diferentes marcadores sociais, como classe, raça, gênero, deficiência e orientação sexual. Nessa perspectiva, o autor toma a concepção de território não como apenas um espaço físico, mas um conjunto de relações sociais e simbólicas que condicionam oportunidades, vulnerabilidades e formas de pertencimento. Dias (2025) evidencia que adolescentes em contextos de

[35] Este artigo é fruto das atividades acadêmicas desenvolvidas na disciplina obrigatória 'Fundamentos da Ciência e da Pesquisa', do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), conduzida em colaboração entre os mestrandos e os docentes permanentes que subscrevem esta produção.

vulnerabilidade enfrentam obstáculos específicos que impactam diretamente seus processos de desenvolvimento e reconhecimento social.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Spivak sobre a condição dos sujeitos subalternizados. A autora demonstra como determinados grupos têm suas vozes constantemente mediadas por estruturas de poder que falam em seu nome. Ao analisar o caso de Bhuvaneswari Bhaduri[36], Spivak (2010) evidencia que, mesmo quando o sujeito tenta expressar sua própria agência, sua fala pode ser reinterpretada e apagada pelos discursos dominantes. Dessa forma, a questão central não é apenas a possibilidade de falar, mas a possibilidade de ser efetivamente ouvido – o que se torna mais dificultoso em se tratando de múltiplas adolescências, uma vez que cada uma possui suas dificuldades e especialidades.

Ao relacionar essa reflexão às adolescências estudadas na referida dissertação, percebe-se que muitos jovens em situação de vulnerabilidade ocupam posições semelhantes de subalternidade. Frequentemente, suas experiências são interpretadas por instituições, profissionais e políticas públicas, enquanto suas próprias narrativas permanecem secundarizadas. Nesse contexto, a dor de ser adolescente está associada não apenas aos desafios inerentes à fase da vida, mas também à dificuldade de ter sua voz reconhecida em uma sociedade marcada por desigualdades.

Por outro lado, ambos os textos também apontam para possibilidades de resistência e construção de autonomia. A adolescência constitui um período de formação identitária, produção de sentidos e elaboração de projetos de vida. Ao valorizar a escuta dos adolescentes, a pesquisa de Dias (2025) contribui para romper com práticas que os tratam apenas como objetos de intervenção, reconhecendo-os como sujeitos capazes de interpretar e transformar suas realidades.

Assim, a temática “A dor e a delícia de ser adolescente” revela-se profundamente relacionada às disputas por reconhecimento e participação social. O diálogo entre Dias (2025) e Spivak (2010) demonstra que compreender as adolescências exige ultrapassar visões universalizantes e considerar as múltiplas formas pelas quais as desigualdades produzem silenciamentos. Mais do que garantir espaços de fala, torna-se necessário construir condições para que as vozes dos adolescentes sejam efetivamente escutadas e legitimadas na produção do conhecimento e na formulação das políticas que lhes dizem respeito.

Sob a ótica territorial, esse silenciamento imposto aos sujeitos subalternizados reflete-se na própria perda de controle sobre os espaços que habitam e constroem. Se a subalternidade descrita por Spivak (2010) destitui o sujeito de sua narrativa política, a imposição de uma identidade juvenil universalizante restringe as possibilidades de reterritorialização desses jovens. É nesse ponto de convergência que a análise territorial se alia às discussões epistemológicas, demonstrando que a imposição de saberes hegemônicos opera também como uma violência geográfica, limitando a livre manifestação das territorialidades e identidades dissidentes.

Já Renata Aspis (2023) traz contribuições ao questionamento de formas tradicionais de compreender os sujeitos e de produção de conhecimentos. Embora tratem de objetos distintos,

[36] O caso de Bhuvaneswari Bhaduri refere-se à história de uma jovem integrante do grupo de libertação nacional indiano que cometeu suicídio por não conseguir cumprir uma missão de assassinato político. Spivak (2010) utiliza seu caso para demonstrar como a voz e a agência do sujeito subalternizado são neutralizadas, uma vez que a narrativa de seu ato foi apagada pelas estruturas patriarcais e coloniais que reduziram o suicídio a uma questão de desilusão amorosa.

Darlan (2025) e Aspis (2023) convergem ao defender que não existe uma única forma de viver, sentir ou conhecer o mundo. Pelo contrário, as experiências são construídas a partir do corpo, do território e das relações sociais, sendo profundamente marcadas por desigualdades e relações de poder.

Ao utilizar o termo "adolescências", no plural, Dias (2025) rompe com a ideia de que todos os adolescentes vivenciam esta fase da mesma maneira. O autor demonstra que raça, gênero, orientação sexual, deficiência, condição econômica e território influenciam diretamente a construção das identidades juvenis. Por isso, sua pesquisa concentra-se em grupos historicamente vulnerabilizados, como adolescentes negros, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e adolescentes obesos, evidenciando que cada um enfrenta formas específicas de exclusão e violência. Essa compreensão aproxima-se da reflexão desenvolvida por Aspis (2023), que defende as chamadas epistemologias dissidentes.

A autora critica a tradição cartesiana, que coloca a razão como única forma legítima de produzir conhecimento, e propõe reconhecer que o saber também nasce das experiências do corpo, dos afetos, da memória, da ancestralidade e das relações estabelecidas com outras pessoas e com a natureza. Assim, conhecer não significa apenas pensar racionalmente, mas também sentir, viver e experimentar o mundo. Aspis (2023) reforça essa ideia ao utilizar a metáfora da "decapitação" da razão, propondo deslocar simbolicamente o conhecimento da cabeça para o corpo, mostrando que braços, peito, ventre, pernas e pés também carregam saberes. Ao propor que o conhecimento também é construído "do pescoço para baixo", ela valoriza as experiências, os sentimentos e as vivências corporais como formas legítimas de conhecer.

Essa perspectiva permite compreender que os adolescentes não são apenas objetos de pesquisa, mas sujeitos capazes de interpretar suas próprias realidades e produzir conhecimento a partir delas. Ao discutir a hebefobia, caracterizada pelo preconceito contra adolescentes em razão da idade – que frequentemente os reduz à ideia de imaturidade e incapacidade, desconsiderando suas experiências e dificultando o reconhecimento de suas vozes –, Dias (2025) dialoga diretamente com Aspis (2023). A discussão é ampliada ao defender que não basta criticar os modelos tradicionais de conhecimento, tornando-se necessário construir novas formas de pensar e produzir saberes que valorizem as experiências, os afetos, o fazer coletivo e os conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser exclusivo da universidade e passa a reconhecer como legítimos os saberes construídos no cotidiano e nas experiências de vida. Aplicada às adolescências, essa proposta significa reconhecer os jovens como protagonistas de suas próprias histórias. Em vez de serem vistos apenas como destinatários de políticas públicas ou objetos de pesquisa, passam a ser compreendidos como sujeitos que interpretam seus territórios, produzem conhecimentos e constroem formas de resistência diante das desigualdades que enfrentam.

Assim, tanto o corpo quanto o território deixam de representar apenas espaços em que se manifestam as vulnerabilidades e passam a ser entendidos como lugares de identidade, resistência e produção de conhecimento. Os corpos negros, femininos, LGBTQIAPN+, das pessoas com deficiência e dos adolescentes obesos carregam marcas das desigualdades sociais, mas também produzem saberes capazes de questionar as estruturas que historicamente os silenciaram.

A leitura em conjunto dos autores reforça a concepção de que ouvir esses sujeitos e reconhecer suas experiências como fontes legítimas de conhecimento é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e sensível às diferenças. Ao

considerar o aspecto multiterritorial (Haesbaert, 2005) da composição das adolescências, é possível aproximar esse diálogo à noção proposta por Bachelard (1979, p. 26), de que "o passado, o presente e o futuro [ocasionam] dinamismos diferentes, dinamismos que frequentemente se interferem, às vezes opondo-se, às vezes estimulando-se mutuamente", quer dizer, mesmo a temporalidade pode ser vista como um componente da territorialidade, na medida em que coloca em cena os diversos fluxos das relações entre diferentes agentes.

**Considerações finais**

Este artigo propôs-se a tensionar a relação direta entre as categorias de interseccionalidades e territorialidades, aprofundando-se na produção do espaço das adolescências brasileiras sob a perspectiva das múltiplas opressões contemporâneas. À luz das discussões empreendidas, conclui-se que a interseccionalidade se manifesta, por excelência, como a confluência de múltiplos territórios e dinâmicas de poder operadas em um mesmo indivíduo. Longe de ser um fenômeno homogêneo ou puramente abstrato, a experiência juvenil desdobra-se no plural; as adolescências são constituídas e fraturadas por marcadores sociais indissociáveis como raça, gênero, classe, sexualidade e deficiência, os quais determinam as oportunidades e vulnerabilidades no espaço vivido.

Ao responder a essa problemática por meio dos estudos territoriais e das epistemologias dissidentes, este trabalho evidenciou que as desigualdades estruturais transcendem a dimensão geográfica tradicional, uma vez que o próprio sujeito subalternizado se torna arena e território de disputas e silenciamentos. Diante das estruturas hegemônicas que frequentemente secundarizam as narrativas juvenis através de processos como a hebefobia, o corpo surge retroativamente como um recurso geopolítico vital: ele carrega as marcas e as violências das relações de poder dominantes, mas atua, simultaneamente, como o *lócus* primordial de agência.

Portanto, as vicissitudes que caracterizam "a dor e a delícia de ser adolescente" revelam-se indissociáveis das disputas por participação e reconhecimento social. Compreender as realidades juvenis no atual cenário exige o rompimento definitivo com visões universalizantes e a legitimação de saberes construídos "do pescoço para baixo", ou seja, a partir das vivências afetivas, corporais e cotidianas. Embora o enfrentamento das desigualdades configure uma jornada de dimensão indeterminada para as ciências sociais, o aprofundamento das noções de multiterritorialidade aqui propostas reitera que os corpos marginalizados não são apenas receptáculos de vulnerabilidades, mas sim lugares legítimos de identidade, produção de conhecimento e resistência ativa.

**Referências**

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ASPIS, Renata Lima. **Todo cérebro tem um cu.** Revista Espaço Acadêmico, n. 242, p. 57-68, out./dez. 2023.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em espaços públicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DIAS, Darlan Corrêa. **Adolescências de pessoas em vulnerabilidade: territorialidades, identidades e vicissitudes.** 2025. 142 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2025. Disponível em: https://pergamum.univale.br/acervo/240844. Acesso em: 20 de Junho de 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade.** X Encontro de Geógrafos da América Latina, Universidade de São Paulo, 2005.
HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na "América Latina". Buenos Aires: CLACSO; Niterói: PPGGeo/UFF, 2021.
HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista: sua trajetória 1950-1990.** 392 p. Londrina: Eduel, 2016. ISBN 978-85-7216-838-0.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. **Sobre os usos e possibilidades da interseccionalidade.** Civitas - Revista de Ciências Sociais, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 445-454, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40551. Acesso em: 25 jun. 2026.
ROTHER, Edna Terezinha. Revisão narrativa v.s. revisão sistemática. **Revista Einstein**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. v-vii, 2007.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# ONDE O ASFALTO CHEGA, O PROGRESSO ACOMPANHA? UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INFRAESTRUTURA E PROGRESSO SOCIAL DE DESTINOS TURÍSTICOS BRASILEIROS

**Evadio Pereira Filho**[37]
**Bianca Mamede Morais**[38]
**Lívia Emanoelle Ferreira Barbosa**[39]
**Wesllen Rodrigues da Costa Ferreira**[40]

**Resumo**
Este estudo investiga em que medida a infraestrutura afeta o progresso social em destinos turísticos brasileiros. Utilizando modelagem de equações estruturais (n=508), os resultados revelam que a infraestrutura é um preditor robusto do progresso social ($R^2$=0,929), atuando como mecanismo de transbordamento para o bem-estar humano. A análise regional expõe heterogeneidade: no Norte, o impacto é mais expressivo (β=0,427), indicando que investimentos em regiões periféricas geram retornos sociais superiores. No Sudeste, o alto $R^2$ sugere que a infraestrutura é consolidada, mas o progresso social demanda *drivers* adicionais, como inovação. Conclui-se que a infraestrutura deve transcender o suporte logístico para evitar bolhas de exclusão, tornando-se ferramenta de equidade. O estudo contribui para a gestão baseada em evidências, instigando políticas que integrem o planejamento turístico ao desenvolvimento social para minimizar injustiças espaciais.
**Palavras-chave**: progresso social; infraestrutura; destinos turísticos brasileiros.

**Abstract**
This study investigates the extent to which infrastructure affects social progress in Brazilian tourist destinations. Using structural equation modeling (n=508), the results reveal that infrastructure is a robust predictor of social progress ($R^2$=0.929), acting as a spillover mechanism for human well-being. Regional analysis reveals heterogeneity: in the North, the impact is more pronounced (β=0.427), indicating that investments in peripheral regions yield greater social returns. In the Southeast, the high $R^2$ suggests that infrastructure is well-established, yet social progress requires additional drivers, such as innovation. It is concluded that infrastructure must transcend mere logistical support to avoid creating "bubbles" of exclusion, instead serving as a tool for equity. This study contributes to evidence-based management by encouraging policies that integrate tourism planning with social development, thereby minimizing spatial injustices.
**Keywords:** social progress; infrastructure; Brazilian tourist destinations.

[37] Doutor (UFRN) e Mestre (UnP) em Administração, com ênfase nos campos de estratégia e marketing, Especialista em Gestão Ambiental (IFRN) e graduado em Engenharia de Produção (UFRN). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
[38] Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Discente do Curso Técnico em Edificações Integrado do Instituto Federal de Educação da Paraíba, Brasil
[39] Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Discente do Curso Técnico em Edificações Integrado do Instituto Federal de Educação da Paraíba, Brasil
[40] Voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Discente do Curso Técnico em Edificações Integrado do Instituto Federal de Educação da Paraíba.

**Introdução**

O turismo é percebido não só como um vetor de crescimento econômico, mas sim passa a se configurar como um gatilho estratégico para o desenvolvimento humano e da equidade territorial (UN Tourism, 2024; Croes, Ridderstaat & Shapoval, 2020). Nesse eixo, a infraestrutura é peça central no elo entre a atividade turística de um destino e o bem-estar dos residentes (Kumar & Sharma, 2025). A infraestrutura não é apenas um recurso de suporte, mas figura como um protagonista da competitividade do destino (Kayar & Kozak, 2010). Logo, sua eficácia deve ser medida pela capacidade de converter fluxos turísticos (Bazargani & Kiliç, 2021; Uyar *et al*., 2023) em melhorias tangíveis na qualidade de vida local (Marti & Puertas, 2025; Nguyen & Williams, 2023). Por isso, o desenvolvimento da infraestrutura atua como um catalisador para que o destino melhore o bem-estar social (Ibar-Alonso *et al*., 2026; Rashidjon, 2025).

Todavia, essa relação de causalidade não é linear, uma vez que a literatura recente (Gössling & Higham, 2024; González-Rodríguez *et al*., 2025; Maracajá & Silva, 2025) aponta para uma dualidade crítica no planejamento urbano de destinos turísticos. Esses autores discutem o quão a infraestrutura pode, concomitantemente, promover a sustentabilidade econômica e ambiental, bem como gerar exclusão social. Defendem que, sem uma governança equitativa, a infraestrutura turística cria guetos de privilégio que não se traduzem em progresso para a comunidade local. Para González-Rodríguez *et al*. (2025), o aumento da infraestrutura econômica (como hotéis e transportes de luxo) não gera, de forma automática, um aumento no bem-estar social do destino. Desta forma, ao passo que investimentos em saneamento e mobilidade podem catalisar o acesso a direitos básicos, por outro, a implementação de "infraestruturas de enclave" pode acentuar disparidades socioespaciais e fragmentar o território (Gössling & Higham, 2024). Sob esse pano de fundo, surge uma lacuna teórica e empírica sobre a direção e a magnitude da relação entre infraestrutura e progresso social de um destino turístico.

Pelo exposto, este artigo é norteado pela seguinte pergunta-chave: *em que medida a infraestrutura afeta o progresso social de um destino turístico?* A hipótese central sustenta que a infraestrutura atua como uma variável explicativa do progresso social, mas seu impacto é condicionado pela tipologia do investimento e pelo nível de integração territorial das obras. Para investigar esse fenômeno, o desenho metodológico adotado compreende uma abordagem quantitativa e comparativa, por região, em que o recorte amostral a ser investigado compreendeu um conjunto de 508 destinos brasileiros, presentes no mapa do turismo, e catalogados pelo Ministério do Turismo. A amostra permite uma análise robusta e estratificada de diferentes realidades regionais sob a métrica do IPS, oferecendo uma visão sistêmica da realidade nacional.

As contribuições deste estudo residem em suas implicações teóricas e gerenciais. No campo teórico, a investigação contribui para a consolidação de modelos econométricos que correlacionam o turismo ao desenvolvimento humano, superando a visão clássica e limitada do PIB per capita (Kumar & Sharma, 2025). Além disso, a literatura clama por maior atenção para as relações causais entre infraestrutura e desenvolvimento turístico (Hussain, Mandić & Fusté-Forné, 2024).

Logo, o estudo contribui para lançar luz sobre essa fenda teórica. Sob a ótica gerencial, os achados fornecem subsídios para que gestores públicos e investidores otimizem a alocação de recursos, priorizando infraestruturas que maximizem o retorno social e a resiliência urbana. Ao alinhar o planejamento turístico às metas de desenvolvimento sustentável, espera-se que este trabalho ofereça *insights* para transformar destinos turísticos em espaços de efetiva promoção da cidadania e qualidade de vida.

**Infraestrutura e progresso social: um encadeamento teórico**

A infraestrutura em destinos turísticos migrou de uma visão utilitária para uma perspectiva sistêmica e socialmente integrada. De início, a literatura cristalizou o turismo como um agente de modernização de um destino, onde o setor, ao fomentar o intercâmbio cultural, a geração de empregos e a renda, passa a ser percebido como força motriz do desenvolvimento local (Aransyah *et al*., 2024). Essa tese pressupõe que o progresso econômico e social é resultante do aumento da infraestrutura, elemento crucial para a competitividade dos destinos e para o suporte aos fluxos de visitantes (Hussain, Mandić & Fusté-Forné, 2024; Nguyen e Nguyen, 2022). Contudo, outros autores (Bai & Li, 2026) advertem esse pensamento de natureza linear, pois esse entendimento negligencia a diversidade cultural e outras variáveis que impactam o desenvolvimento (Aransyah *et al*., 2024; Bai & Li, 2026).

Nesse eixo, uma crítica à teoria da modernização é postulada por estudiosos que entendem que o progresso social ocorre de modo assimétrico geograficamente. Surge a escola da dependência que introduz o conceito de *leakage* (evasão de divisas) para demonstrar que, quando a infraestrutura é delineada exclusivamente para atender a enclaves turísticos ou às exigências de grandes cadeias internacionais, ocorre uma desconexão com o sistema produtivo local (Agius & Chaperon, 2023). Para Higgins-Desbiolles (2022), a economia de muitos destinos periféricos se encontra organizada e reconfigurada para fornecer bens e serviços aos turistas ricos, que se deslocam dos grandes centros urbanos. Isso demonstra que o crescimento das nações centrais não transbordava para as periféricas. Muitas vezes, destinos em desenvolvimento cedem seus recursos primários (paisagens, sol e praia, entre outros) para grandes corporações multinacionais que detêm a tecnologia e o marketing, deixando para a comunidade local apenas os custos sociais e ambientais (Agius & Chaperon, 2023; Higgins-Desbiolles, 2022).

A evolução do debate acadêmico converge para a abordagem das capacidades dinâmicas, na qual a infraestrutura transcende sua função operacional para tornar-se o vetor de expansão das capacidades reais dos residentes. Sob esta lente epistemológica, o desenvolvimento local é condicionado à oferta de infraestruturas de uso compartilhado - como complexos de saúde, centros educacionais e conectividade digital - que fomentam o empoderamento comunitário, geram progresso social e mitigam a formação de enclaves de privilégio (Duarte Alonso *et al*., 2023). Contudo, a efetividade dessa expansão encontra barreiras nas assimetrias de poder, as quais são descritas pela Teoria da Justiça Espacial. Esta última alerta que o planejamento do espaço turístico é um campo de forças onde interesses antagônicos podem institucionalizar a injustiça espacial. Portanto, a métrica do progresso social desloca-se da eficiência funcional para a capacidade redistributiva da infraestrutura: se orientada exclusivamente ao valor para o visitante, aprofunda abismos sociais; se voltada à resiliência e ao equilíbrio de interesses de múltiplos *stakeholders*, maximiza o bem-estar coletivo. Consequentemente, a governança espacial emerge como o mecanismo chave para harmonizar esses interesses e garantir o desenvolvimento local equitativo (Zhu, Yu & Li, 2024).

Em síntese, a literatura evidencia que a infraestrutura não é um ativo neutro, mas um mediador político e social do desenvolvimento (Pereira Filho, Morais & Barbosa, 2026). Enquanto as perspectivas clássicas a limitavam ao suporte logístico, a convergência entre a Abordagem das Capacidades e a Justiça Espacial redefine seu papel como um catalisador de liberdades substantivas. Portanto, depreende-se que a infraestrutura deixa de ser um indutor de desigualdades para tornar-se um instrumento de coesão, desde que sua governança priorize o uso compartilhado e a funcionalidade redistributiva.

A partir dessa lógica, o progresso social não é um subproduto automático do turismo, mas o resultado direto da adoção de uma infraestrutura que empodera o residente e integra o sistema produtivo local. É essa transição de uma infraestrutura de enclave para uma infraestrutura de cidadania que sustenta a premissa de que o ambiente construído é o alicerce do bem-estar coletivo no destino. Com base nesse encadeamento teórico, e pautado nas recomendações de Pereira Filho, Morais e Barbosa (2026), formula-se a seguinte hipótese:

**$H_1$:** A infraestrutura de um destino turístico exerce um efeito positivo e significativo no seu nível de progresso social.

**Modelo teórico**

A Figura 1 ilustra o modelo teórico proposto, considerando suas variáveis latentes, não efetivamente observáveis (progresso social e competitividade turística), e a relação entre elas.

Por sua vez, existem variáveis manifestas que formam as variáveis latentes. As variáveis manifestas simbolizam aquelas diretamente medidas (Marôco, 2010), e cujos dados foram extraídos a partir de sítios oficiais da IPS Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério do Turismo. Esses dados secundários apoiam os testes no modelo proposto. Nesta direção, as variáveis manifestas do estudo são: infraestrutura (Bazargani e Kiliç, 2021; Santos e Uvinha, 2022; Arici e Köseoglu, 2025) e índice de progresso social (IPS). O IPS representa uma variável *proxy* (recomendada pelos autores) para apreender o progresso social. A literatura tem apoiado essa combinação de variáveis e seus vínculos relacionais (Bazargani e Kiliç, 2021; Da Costa *et al*., 2025).

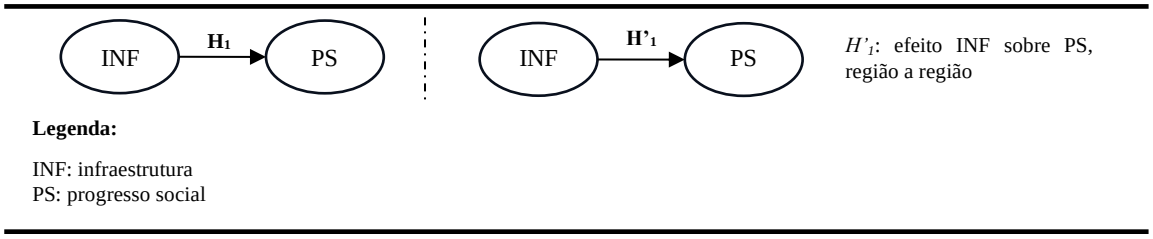



**Figura 1.** Modelo teórico proposto

**Infraestrutura**

Esta variável abarca sete itens ($v_1$ a $v_7$) que simbolizam um conjunto de instalações capazes de dar apoio a operação de um destino turístico. Para tanto, este estudo recorre a elementos da literatura para mensurá-lo (Marti e Puertas, 2025; Pavković *et al*., 2024; Uyar *et al*., 2023; Pereira Filho e Añez, 2021). A Figura 2 sintetiza as variáveis do modelo.

| **Dimensões** | **Variáveis** |
|---|---|
| infraestrutura (INF) | $v_{1.}$ domicílios com acesso a esgoto<br>$v_{2.}$ domicílios com acesso a rede de água<br>$v_{3.}$ domicílios com coleta de lixo<br>$v_{4.}$ via pavimentada<br>$v_{5.}$ ciclovias<br>$v_{6.}$ iluminação pública<br>$v_{7.}$ arborização |
| progresso social (PS) | $v_{8.}$ índice de progresso social do município/ 2024<br>$v_{9.}$ índice de progresso social do município /2025 |

**Figura 2.** Dimensões e variáveis do modelo
**Nota.** INF: infraestrutura; PS: progresso social

**Índice de progresso social (IPS)**

Retrata um indicador que mede a capacidade de uma sociedade em satisfazer as necessidades básicas de seus residentes. Neste estudo, foi usado o IPS ($v_8$ e $v_9$) como uma variável *proxy* para capturar o progresso social de um município. Essa inserção no modelo teórico é proposta pelos autores, em razão da carência na literatura de variáveis com mesmo fim.

**Método**

A Figura 3 traz o desenho metodológico da pesquisa. De início, foi realizada uma revisão narrativa da literatura sobre infraestrutura e progresso social. O intuito foi ampliar o entendimento da literatura sobre o enlace dessas duas variáveis.

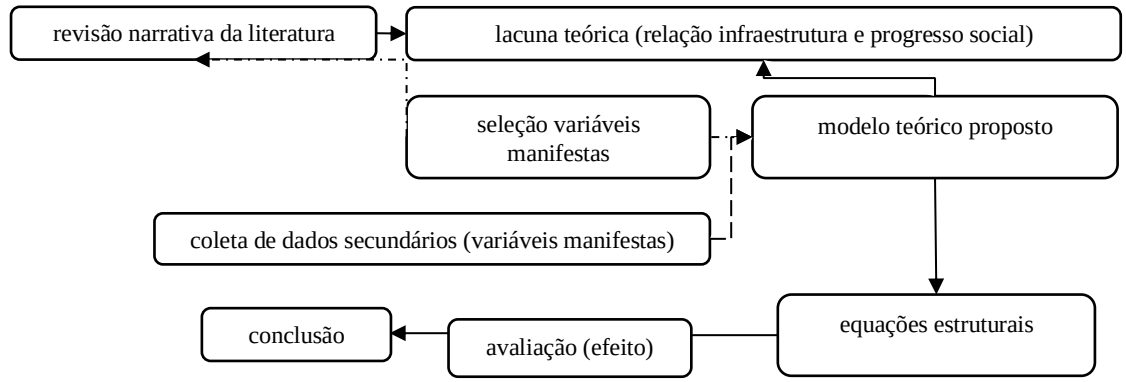



**Figura 3.** Desenho metodológico

Para sistematizar o processo, foi aplicado o seguinte protocolo de pesquisa: a) uso dos termos *"infraestrutura", "progresso social", "infrastructure" e "social progress"* no título; b) artigos escritos em inglês ou português; c) buscas na base de dados do google acadêmico. Dezessete estudos foram selecionados por dois motivos: a) o título menciona expressamente pelo menos uma das *strings* de busca; b) o teor do texto apresenta pistas que auxiliam na compreensão da relação. Desses artigos, sete variáveis manifestas foram escolhidas para mensurar a infraestrutura, e uma outra (IPS) foi escolhida pelos autores para aferir o progresso social, em razão da ausência de apontamentos da literatura. Vale frisar que poucos estudos discutem a relação infraestrutura e progresso social. Isso oxigena futuras investigações que preencham esta fenda teórica da literatura.

**Coleta e processamento de dados**

A coleta de dados ocorreu em sítios oficiais relacionados à área de turismo, e os quais são bem referenciados na literatura (Bazargani e Kiliç, 2021; Da Costa *et al*., 2025). O escopo da pesquisa analisou a relação infraestrutura e progresso social de municípios brasileiros. O recorte territorial a ser investigado compreendeu um conjunto de 508 destinos brasileiros, presentes no mapa do turismo, de autoria do Ministério do Turismo. Consequentemente, houve um filtro de informações relativas a eles, direcionadas a infraestrutura e índice de progresso social.

No mais, a modelagem de equações estruturais foi utilizada no conjunto de dados. O intuito consistiu em avaliar o impacto da infraestrutura sobre o progresso social, e a possível variação desse efeito em função da região geográfica (Marôco, 2010). Isso exigiu a aplicação desta técnica para cinco grupos: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste do Brasil. Dito isto, foi possível comparar a direção e a magnitude dos efeitos entre os agrupamentos. Os agrupamentos seguem a distribuição da Tabela 1.

| **Macrorregião** | $f_A$ | $f_R$ **(%)** |
|---|---|---|
| Nordeste | 158 | 31,10 |
| Sudeste | 141 | 27,76 |
| Sul | 92 | 18,11 |
| Norte | 66 | 12,99 |
| Centro-Oeste | 51 | 10,04 |
| Total | 508 | |

**Tabela 1.** Distribuição dos municípios por região.
**Nota:** $f_A$ – frequência absoluta; $f_R$ – frequência relativa

**Apresentação e discussão dos resultados**

A avaliação do modelo estrutural, em nível geral (n = 508), demonstrou um ajuste adequado, conforme parâmetros de Marôco (2010), com CFI de 0,995 e RMSEA de 0,040 (Tabela 2). Este rigor estatístico suporta a tese de que a infraestrutura é uma variável explicativa do progresso social ($R^2$ ajustado = 0,929).

O coeficiente de caminho significativo (β = 0,189; p < 0,001) alinha-se à perspectiva de que a competitividade de um destino deve transcender métricas puramente econômicas (Figura 4). Resultado que sustenta a hipótese $H_1$. Como argumentam González-Rodríguez *et al*. (2025) e Croes *et al*. (2020), a verdadeira competitividade reside na capacidade de converter recursos turísticos em desenvolvimento humano e bem-estar. As descobertas apontam que a infraestrutura não atua apenas como suporte logístico, mas como um mecanismo de transbordamento para o bem-estar social, sustentando os apontamentos de Kumar e Sharma (2025) para economias emergentes.

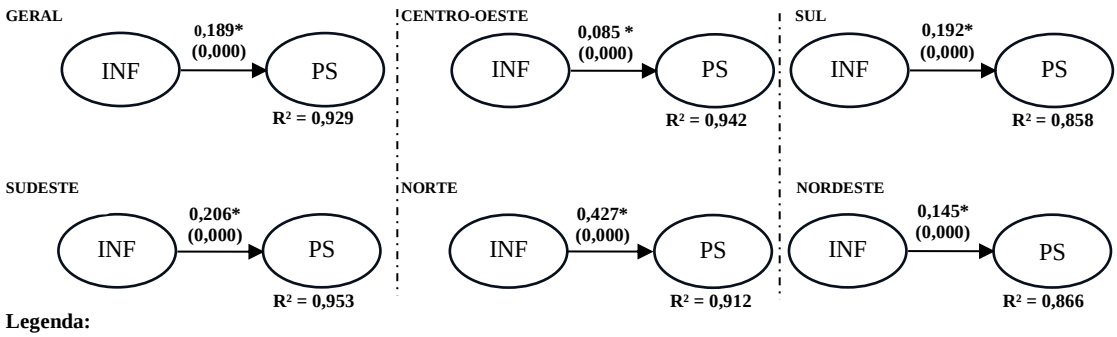



**Figura 4.** Modelo estrutural, em nível geral e por região

**Análise por agrupamento**

A análise regional revela uma heterogeneidade que desafia modelos universais de desenvolvimento. Enquanto o modelo global sugere uma relação estável, a decomposição regional expõe o que Agius e Chaperon (2023) descrevem como a dinâmica centro-periferia.

A Tabela 2 traz os modelos estruturais por região. A região Norte apresentou o coeficiente mais expressivo (β = 0,427; p < 0,001). Este achado ressoa com a literatura sobre países em ascensão e regiões periféricas (Rashidjon, 2025; Nguyen & Williams, 2023), onde a deficiência estrutural faz com que cada investimento gere impactos sociais desproporcionalmente maiores. No entanto, o impacto no Norte e no Nordeste (β = 0,145) também alerta para o risco da "dependência turística" discutida por Higgins-Desbiolles (2022). Se a infraestrutura for exclusivamente voltada ao turismo, pode-se criar o que Gössling e Higham (2024) nomeiam de "infraestrutura de exclusão", em que o progresso social é limitado a bolhas geográficas.

No Sudeste, o modelo obteve alto poder explicativo ($R^2$ ajustado = 0,953), embora o coeficiente β (0,206) seja moderadamente baixo. Isso indica que, em regiões mais consolidadas, a infraestrutura é uma condição crucial, mas o progresso social passa a depender de outros *drivers*, como inovações e capacidades dinâmicas (Aransyah *et al*., 2025; Duarte Alonso *et al*., 2023). O menor impacto observado no Centro-Oeste (β = 0,085) sugere que o desenvolvimento social nessa região pode estar sendo impulsionado por outros setores (como o agronegócio), reforçando a necessidade de políticas integradas preconizadas pela UN Tourism (2024).

Os resultados regionais demonstram que a infraestrutura física deve ser acompanhada por outras variáveis, como tecnologias digitais, para garantir a resiliência das comunidades (Nguyen & Nguyen, 2022; Hussain *et al*., 2024). A variação do $R^2$ ajustado entre as regiões (0,858 a 0,953) valida a premissa de Marti e Puertas (2025) de que a relação entre turismo e progresso socioeconômico é contextual.

Ao identificar o valor social por meio desses indicadores, este estudo atende ao chamado de Da Costa *et al*. (2025) para uma gestão baseada em evidências que minimize a injustiça espacial (Zhu *et al*., 2024). Em suma, a infraestrutura no Brasil atua como a espinha dorsal para que o turismo não seja apenas um "consumo de lugar", mas uma ferramenta de equidade (Maracajá & Silva, 2025).

| **região** | **Coeficiente (β)** | **$R^2$ ajustado** | **RMSEA ( ≤ 0,08[*])** | **CFI ( ≤ 0,90[*])** | **SRMR ( ≤ 0,08[*])** |
|---|---|---|---|---|---|
| global | 0,189 | 0,929 | 0,040 | 0,995 | 0,019 |
| Norte | 0,427 | 0,912 | 0,029 | 0,997 | 0,064 |
| Nordeste | 0,145 | 0,912 | 0,037 | 0,991 | 0,049 |
| Sudeste | 0,206 | 0,953 | 0,061 | 0,970 | 0,098[**] |
| Sul | 0,192 | 0,858 | 0,071 | 0,966 | 0,053 |
| Centro-Oeste | 0,085 | 0,942 | 0,024 | 0,997 | 0,042 |

**Nota.** [(*)] parâmetros estabelecidos por Marôco (2010); [(**)] O SRMR do Sudeste está ligeiramente acima de 0,08. Isso sugere uma complexidade estrutural típica de regiões metropolitanas

densas, onde variáveis omitidas no modelo (por exemplo, custo de vida) podem inflacionar o resíduo.

**Tabela 2.** Efeito de INF sobre PS e parâmetros de qualidade de ajuste dos modelos (geral e por região).

**Considerações finais**

O estudo analisou em que medida a infraestrutura afeta o progresso social em destinos turísticos brasileiros, ultrapassando a visão tradicional da infraestrutura como mero suporte logístico. Ao adotar uma perspectiva centrada no desenvolvimento humano, os resultados confirmam que a infraestrutura atua como uma variável explicativa determinante do progresso social ($R^2 = 0,929$), validando a tese de que a competitividade de um destino deve ser mensurada pela sua capacidade de converter investimentos físicos em bem-estar coletivo. O coeficiente de caminho significativo ($\beta = 0,189$; $p < 0,001$) reforça que a infraestrutura não é apenas um facilitador do consumo turístico, mas um mecanismo de transbordamento para o desenvolvimento humano, alinhando-se às discussões contemporâneas que posicionam o turismo como uma ferramenta de equidade e não apenas de crescimento econômico.

Os achados revelam, contudo, que o impacto da infraestrutura é profundamente contextual e heterogêneo, desafiando modelos de desenvolvimento universais. A análise regional demonstrou que, em áreas com maiores deficiências estruturais, como a região Norte ($\beta = 0,427$), cada incremento de investimento gera impactos sociais desproporcionalmente maiores, caracterizando a infraestrutura como um motor de convergência para regiões periféricas. Em contrapartida, em regiões mais consolidadas como o Sudeste, o alto poder explicativo do modelo ($R^2 = 0,953$) aliado a um coeficiente moderado ($\beta = 0,206$) sugere que a infraestrutura física já atingiu um nível de maturação onde o progresso social passa a depender de outros *drivers*. Esse cenário alerta para o risco da "infraestrutura de exclusão", onde investimentos voltados estritamente ao usufruto turístico podem criar bolhas geográficas de desenvolvimento que não se traduzem em melhorias reais para a comunidade local.

Apesar das contribuições, este estudo apresenta limitações que abrem caminho para novas investigações. A natureza transversal dos dados impede a captura de nuances evolutivas de longo prazo, sugerindo que pesquisas futuras adotem abordagens longitudinais para observar o lapso temporal entre a implementação da infraestrutura e a percepção do progresso social. Além disso, a utilização de dados agregados pode ocultar disparidades intrarregionais, recomendando-se que estudos posteriores explorem a escala municipal ou de microdestinos. Por fim, embora o foco tenha sido a infraestrutura física, a crescente digitalização dos destinos aponta para a necessidade de incluir variáveis de infraestrutura digital. Conclui-se que, para o turismo brasileiro, a infraestrutura deve ser tratada como uma plataforma de cidadania; somente integrando o planejamento turístico ao progresso social será possível garantir que a atividade transcenda o simples "consumo de lugar" e se torne uma alavanca para a justiça espacial.

**Referências**

Agius, K., & Chaperon, S. (2023). The dependency-autonomy paradox: A core-periphery analysis of tourism development in Mediterranean archipelagos. *International Journal of Tourism Research*, 25(5), 506-516. https://doi.org/10.1002/jtr.2582

Arici, H. E., & Köseoglu, M. A. (2025). What are the most influential drivers of tourism destination competitiveness?. *Journal of Destination Marketing & Management*, 36, 100990. https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2025.100990

Aransyah, M. F., Hermanto, B., Muftiadi, A., & Oktadiana, H. (2025). Exploring sustainability oriented innovations in tourism: Insights from ecological modernization, diffusion of innovations, and the triple bottom line. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2447396.

Bai, Z., & Li, M. (2026). The Contribution of Rural Tourism to Rural Revitalization: A Sustainable Approach to Community Development. *Sustainable Development*. https://doi.org/10.1002/sd.70759

Bazargani, R. H. Z., & Kiliç, H. (2021). Tourism competitiveness and tourism sector performance: Empirical insights from new data. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 46, 73-82. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.11.011

Croes, R., Ridderstaat, J., & Shapoval, V. (2020). Extending tourism competitiveness to human development. *Annals of Tourism Research*, 80, 102825. https://doi.org/10.1016/j.annals.2019.102825

Da Costa, R. A., Almeida, L. F., Chim-Miki, A. F., & Brandao, F. (2025). Identifying social value in tourism: The role of sociocultural indicators. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 62, 148-162. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2025.01.006

Duarte Alonso, A., Kok, S., Vu, O. T. K., & O'Brien, S. (2023). Reconfiguring an established wine tourism destination: A dynamic capabilities approach. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 24(5), 753-775. https://doi.org/10.1080/15256480.2022.2055691

Gössling, S., & Higham, J. (2024). The infrastructure of exclusion: Social equity in the transition to sustainable tourism. *Tourism Geographies*, 26(4), 589-610. https://doi.org/10.1080/14616688.2023.2214567

González-Rodríguez, M. R., Díaz-Fernández, M. C., Pulido-Pavón, N., & Borrero-Molina, D. V. (2025). Redefining the tourism destination competitiveness index beyond a purely economic approach. *Current Issues in Tourism*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13683500.2025.2526715

Higgins-Desbiolles, F. (2022). The ongoingness of imperialism: The problem of tourism dependency and the promise of radical equality. *Annals of Tourism Research*, 94, 103382. https://doi.org/10.1016/j.annals.2022.103382

Hussain, A., Mandić, A., & Fusté-Forné, F. (2024). Transforming communities: Analyzing the effects of infrastructure and tourism development on social capital, livelihoods, and resilience in Gilgit-Baltistan, Pakistan. *Journal of hospitality and tourism management*, 59, 276-295. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2024.04.017

Ibar-Alonso, R., Muñoz-Céspedes, E., & Sánchez-Sánchez, M. D. (2026). Tourism, Well-Being, and Sustainability: Trends, Impacts, and Perspectives. *Sustainable Development*. https://doi.org/10.1002/sd.70596

Kayar, Ç. H., & Kozak, N. (2010). Measuring destination competitiveness: an application of the travel and tourism competitiveness index (2007). *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 19(3), 203-216. https://doi.org/10.1080/19368621003591319

Kumar, A., & Sharma, R. (2025). Infrastructure development and its spillovers on social welfare: A panel data analysis of emerging destinations. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 62, 115-132. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2024.11.008

Marôco, J. (2010). Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações. *Report Number*, Pêro Pinheiro.

Maracajá, K. F. B., & Silva, J. L. (2025). Turismo e infraestrutura no Brasil: Uma análise do progresso social em municípios do Mapa do Turismo 2024-2027. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo* (RBTUR), 19(1), e-2940. https://doi.org/10.7784/rbtur.v19.2940

Marti, L., & Puertas, R. (2025). Relationship between tourism development and the socioeconomic progress of tourist destinations. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 35(1), 175-189. https://doi.org/10.1108/CR-11-2023-0290]

Nguyen, T. H., & Williams, P. (2023). Socio-economic impacts of tourism infrastructure in developing economies: A 2022-2026 forecast and retrospective. *International Journal of Sustainable Development & Planning*, 18(3), 845-857. https://doi.org/10.18280/ijsdp.180321

Nguyen, Q., & Nguyen, C. V. (2022). An analysis of the relationship between ICT infrastructure and international tourism demand in an emerging market. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 13(5), 992-1008. https://doi.org/10.1108/JHTT-11-2021-0331

Pavković, V., Vlastelica, T., Kostić-Stanković, M., & Dlačić, J. (2024). Experiences and Expectations: Drivers of Urban Tourist Destination Competitiveness. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 29(3), 23-34.

Pereira Filho, E., & Añez, M. E. M. (2021). O sonho acabou? Um estudo da teoria do prazer do consumidor em reclamações contra agências de viagens. *Revista brasileira de pesquisa em turismo*, 15(1), 2109. https://doi.org/10.17632/6dcs3pf77w.1

Pereira Filho, E., Morais, B. M., & Barbosa, L. E. F. (2026). Beyond the postcard: Assessing the impact of social progress on the competitiveness of Brazilian destinations. Peer Review, 8. https://doi.org/10.53660/PRW-5101-2804

Rashidjon, M. (2025). Tourism development in rising countries. *American journal of education and learning*, 3(3), 910-916. https://doi.org/10.5281/zenodo.15073761

Santos, G. E. D. O., & Uvinha, R. R. (2022). Elaboração de um índice de competitividade turística municipal: compilação de dados, métodos de estimação e validação. Turismo: Visão e Ação, 24(3), 469-490. https://doi.org/10.14210/rtva.v24n3.p469-490

UN Tourism. (2024). Tourism and Social Development: A Policy Framework for 2030. *United Nations World Tourism Organization*. https://doi.org/10.18111/9789284424856

Uyar, A., Kuzey, C., Koseoglu, M. A., & Karaman, A. S. (2023). Travel and tourism competitiveness index and the tourism sector development. *Tourism Economics,* 29(4), 1005-1031. https://doi.org/10.1177/135481662210803

Zhu, H., Yu, W., & Li, J. (2024). The spatial injustice in tourism-led historic urban area renewal: an analytical framework from stakeholder analysis. *Current issues in Tourism*, 27(8), 1229-1248. https://doi.org/10.1080/13683500.2023.2203849

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# BREVES REFLEXÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LIMITES, POTENCIALIDADES E DESAFIOS

**Francisco Fernandes Ladeira**[41]

**Resumo**
O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise crítica sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); seus limites, potencialidades e desafios. Para tanto, como procedimento metodológico, além do referido documento, também recorremos a referenciais bibliográficos que tratam de temáticas como "direitos humanos", "educação" e "sociedade". Constatou-se que o PNEDH se mostra conectado às demandas da contemporaneidade e contempla minorias sociais historicamente excluídas do debate público. Por outro lado, também há pontos negativos no referido plano, como falta de implementação efetiva, pouca divulgação, desconsideração sobre as especificidades de cada região brasileira, falta de alcance nos ambientes formais de ensino (tanto em escolas quanto em universidades) e ausência de avaliação e monitoramento.
**Palavras-chave:** Cidadania, políticas públicas, sociedade, escola, aprendizagem

**Abstract**
This work aims to develop a critical analysis of the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH); its limits, potentialities and challenges. To do so, as a methodological procedure, in addition to the aforementioned document, we also resorted to bibliographical references that deal with themes such as "human rights", "education" and "society". It was found that the PNEDH is connected to contemporary demands and includes social minorities historically excluded from public debate. On the other hand, there are also negative points in that plan, such as lack of effective implementation, little dissemination, disregard for the specificities of each Brazilian region, lack of reach in formal teaching environments (both in schools and universities) and lack of evaluation and monitoring.
**Keywords:** Citizenship, Public policies, society, school, searning.

## Introdução

A educação é um dos campos mais importantes para as diferentes organizações humanas. Por meio do sistema educacional, crianças e jovens (ou mesmo adultos que não puderam estudar no período regular) têm contato com os valores e conhecimentos considerados úteis e válidos por uma determinada sociedade. Para Durkheim (2008) o sistema educacional tem a estratégica função de transmitir o legado sociocultural de um contexto específico, tendo como resultado um processo de socialização que possibilita a constituição do que ele denomina como "ser social".

Por outro lado, Althusser (1987) denuncia as instituições de ensino como reprodutoras da ideologia da classe dominante. Isso significa que a escola é responsável por transmitir normas e princípios que garantem a manutenção do *status quo*. Consequentemente, o "projeto de escola" vigente em um certo contexto histórico está intrinsecamente ligado ao "projeto de poder" existente.

[41] Pesquisador de pós-doutorado no IFMG - campus Ouro Preto. Doutor em Geografia pela Unicamp.

Já Paulo Freire (2005) considera que a educação, enquanto ato político, pode proporcionar aos alunos as ferramentas conceituais necessárias para desvelar a realidade, contribuindo assim para a transformação da ordem estabelecida e para a promoção da emancipação humana.

Nesse sentido, podemos concluir que a escola, de forma dialética, tanto pode reforçar a hegemonia da elite econômica quanto se constituir em *lócus* privilegiado para o desenvolvimento das lutas sociais no plano discursivo/simbólico. Ou seja, "pode constituir-se também, em um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada [...] na justiça social" (Brasil, 2018, p. 39). Isso posto, é plausível concluir que, abordar em sala de aula temáticas como gêneros, raças e classes, contribui para uma educação de respeito às diferenças e aos direitos humanos.

Sendo assim, levando em conta as reflexões anteriormente levantadas, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise crítica sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); seus limites, potencialidades e desafios. Para tanto, como procedimento metodológico adotado, além do referido documento, também recorremos a referenciais bibliográficos que tratam de questões como "direitos humanos", "educação" e "sociedade".

Visando abordar a temática proposta de maneira sintética e ordenada, este estudo apresenta, após a "Introdução", os seguintes tópicos: "Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos"; "Análise crítica sobre o conteúdo do PNEDH" e "Conclusão".

**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

Os debates sobre os direitos humanos fundamentais – isto é, o direito a uma vida digna, à liberdade, à segurança pessoal, à educação, à saúde e ao trabalho – são relativamente recentes do ponto vista histórico (pelo menos na chamada "civilização ocidental"). A primeira vez que esta temática aparece de maneira mais consistente foi após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", elaborada de acordo com o clássico lema "Liberdade, Igualdade, Fraternidade".

Antes dessa época, não havia a noção (para nós, atualmente "óbvia") de que não existem seres humanos "superiores" e "inferiores". Sendo assim, todos os cidadãos têm direito a um tratamento digno e igualitário, "sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras" (Brasil, 2018, p. 33).

Um século e meio após o pioneiro documento francês, no contexto histórico do pós-Segunda Guerra Mundial – quando foram reveladas ao mundo as atrocidades cometidas pelo nazistas contra os judeus e tantas outras minorias – foi promulgada, no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), o que "desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários" (Brasil, 2018, p. 7). Trata-se da "base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos" (*idem*).

No Brasil, os debates acerca dos direitos humanos e da formação para a cidadania passaram a ter mais espaço e relevância, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, somente após os anos 1980, com o fim da ditadura militar (período sombrio da história do país, marcado, justamente, por inúmeras violações dos direitos humanos).

> Como na maioria dos países latino-americanos, [no Brasil] a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (Brasil, 2018, p. 8).

Em 2003, durante o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cujo objetivos balizadores são: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Na educação básica, a educação em direitos humanos deve abranger questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, ao respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2018).

Entre as ações programáticas propostas pelo PNEDH, para implementação da educação em direitos humanos no ensino básico, podemos destacar a inclusão da educação em direitos humanos nos processos de formação (inicial e continuada) de docentes; tornar a educação em direitos humanos como elemento relevante para a vida dos estudantes e o fomento à inclusão no currículo escolar de temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual e pessoas com deficiências, entre outras.

Já para a educação superior, o PNEDH prevê que a educação em direitos humanos esteja presente em todo o tripé acadêmico: pesquisa, ensino e extensão:

> A educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária [...] a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (Brasil, 2018, p. 24).

Além dos espaços formais de educação citados acima, a estrutura do PNEDH também contempla três eixos de atuação: Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia.

Os espaços das atividades de educação não formal estão distribuídos em múltiplas dimensões, nas ações de grupos comunitários, nos setores de educação e da cultura e em movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais. Nesse sentido, podemos considerar que os movimentos sociais, as entidades civis e os partidos políticos “praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham

na sociedade contemporânea" (Brasil, 2018, p. 28). Já a "Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública" refere-se, principalmente, à capacitação dos profissionais dessas áreas para questões relacionadas aos direitos humanos, prática estratégica para a consolidação da democracia, conforme aponta o PNEDH.

Por fim, o eixo de atuação "Educação e Mídia" diz respeito à maior presença da temática "direitos humanos" nos meios de comunicação de massa, com a veiculação gratuita de peças de propaganda das campanhas pelos direitos humanos, com programas de entrevistas e debates sobre os direitos humanos, no incentivo à iniciativas que regularizem os meios de comunicação comunitários (para democratizar a informação) e na adoção de linguagens e posturas que reforcem os valores da não violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

**Análise crítica sobre o conteúdo do PNEDH**

Partindo do pressuposto de que a sociedade é mutável, e qualquer tipo de política pública sobre os direitos humanos deve estar em constante atualização e avanço, consideramos que o PNEDH se mostra conectado às demandas da contemporaneidade, pois levanta problemáticas como "sustentabilidade", "meio ambiente saudável", "liberdade de expressão", "acessibilidade às pessoas com deficiências", "orientação sexual", "cidadania planetária", "cidadania democrática", "cidadania ativa" e "identidade de gênero" (que, em outras épocas, eram inexistentes, negligenciadas ou então abordadas superficialmente).

> O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (Brasil, 2017, p. 7).

Também é importante destacar a menção ao respeito aos direitos de minorias sociais historicamente excluídas e discriminadas no debate público, como transgêneros, transexuais, bissexuais, pessoas com deficiência, adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados e asilados. Outro ponto positivo a se frisar, presente no PNEDH, é o princípio de que a aquisição/construção de conhecimentos não ocorre somente nas instituições formais de ensino (escolas e universidades), "mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana" (Brasil, 2018, p. 28).

Dito de outro modo, recorrendo à uma palavra do léxico da ciência da computação, a aprendizagem está além dos muros de escolas e universidades, é "ubíqua", em qualquer tempo e/ou lugar. Portanto, todos nós podemos (e devemos) aprender sobre direitos humanos nas mais variadas instâncias da sociedade. No tocante à educação básica, o PNEDH aponta para a presença da educação para os direitos humanos em todo o processo educacional, desde a formação de professores, passando pelas diretrizes curriculares e o projeto político pedagógico da escola; e chegando em sala de aula, com os materiais didático-pedagógicos.

Nesse sentido, após rigoroso procedimento de revisão bibliográfica, Cunha (2019) concluiu que a educação em direitos humanos em ambientes escolares é fundamental para a construção da cidadania, sendo "a responsável por possíveis mudanças de paradigmas e de contextos hegemônicos ainda presentes nas instituições de ensino brasileiras que vão contra a concepção da educação libertadora" (Cunha, 2019, p. 19).

Assim, o PNEDH pode ser entendido como uma auspiciosa forma para a consolidação do exercício da cidadania na escola básica, "justamente por ser voltado para os direitos humanos, sendo ainda apontado e defendido, por alguns desses autores, como parte do desenvolvimento do conhecimento e estruturação do indivíduo nessa modalidade de ensino" (*idem*). Portanto, dada a relevância da temática "direitos humanos", caso as projeções do PNEDH sejam realmente colocadas em prática (pois ainda não se concretizaram), será um considerável avanço para se fomentar uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças.

Tal como nas escolas, nas universidades também não registramos uma significativa presença de debates sobre os direitos humanos, seja em estudos especializados, disciplinas (obrigatórias e optativas), projetos de extensão e linhas de pesquisa e áreas de concentração em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Não obstante, em trabalho intitulado "Plano nacional de educação em direitos humanos: processo de elaboração e implantação", Lima (2007) adverte que o PNEDH apresenta alguns pontos negativos, pois não considera as especificidades de cada região do país e não apresenta estratégias e recursos para efetivação das ações de implantação da educação em direitos humanos, o que nos leva à urgência de uma proposta mais articulada e adequada.

Desse modo, a autora chama a atenção para a necessidade da realização de um conjunto de ações mais objetivas e concretas por parte do governo e das entidades envolvidas com a questões dos direitos humanos, "com objetivo de ampliar a divulgação do PNEDH, para que ele possa ser um instrumento balizador e fomentador da transformação social" (Lima, 2007, p. 107).

Também é importante lembrar que a temática "direitos humanos" não tem sido contemplada de maneira satisfatória nos meios de comunicação de massa, conforme previsto no eixo de atuação "Educação e Mídia" do PNEDH; tampouco houve incentivo para regularização dos meios de comunicação comunitários, haja vista a permanência da concentração dos veículos de mídia brasileiros em propriedades de poucos famílias, que, em muitas ocasiões, ainda são capazes de decidir que tipo de informação a maioria do público terá acesso.

**Conclusão**

O presente trabalho não teve por objetivo esgotar as possibilidades analíticas sobre a temática "direitos humanos", de maneira geral, e PNEDH, em particular. Não temos a presunção (nem deveríamos ter) em considerar nossas posições como acríticas, absolutas, completa e definitivas. Tampouco não acreditamos detentores de uma pretensa superioridade teórico-metodológica. Nossa intenção foi somente levantar (potenciais) questões para futuras discussões.

Comumente, no Brasil, quando se fala em "Direitos Humanos", presenciamos acalorados debates. Para os setores progressistas, os direitos humanos são fundamentais para que os cidadãos mais vulneráveis econômica e socialmente sejam protegidos de eventuais abusos das forças repressivas do Estado e tenham seus direitos como cidadãos devidamente respeitados.

Já no campo conservador, predominam visões céticas, críticas e, não raro, extremamente desonestas sobre os direitos humanos; difundidas por frases feitas, eivadas de preconceitos e senso comum, como "Bandido bom é bandido morto" e "Direitos humanos para

humanos direitos". No caso, o "bandido" se refere ao indivíduo da classe baixa e o "humano direito", majoritariamente, pertence às classes privilegiadas.

Diante dessa realidade, o PNEDH é um mecanismo fundamental para fomentarmos uma sociedade mais tolerante com as diferenças, que garanta a todos os cidadãos a possibilidade de uma vida minimamente digna, com suas necessidades (sociais e biológicas) devidamente satisfeitas. Em contrapartida, ainda existem pontos negativos no referido plano, como a falta de implementação efetiva, pouca divulgação, ausência de avaliação e monitoramento, desconsideração sobre as especificidades de cada região brasileira e falta de alcance em escolas e universidades.

No entanto, os pontos negativos não invalidam, em hipótese alguma, o papel estratégico do PNEDH, como meio de promoção/conscientização para a educação em direitos humanos no Brasil – país onde, historicamente, parcela considerável da população vive em condições subumanas, sobretudo os descendentes de ex-escravizados, constituintes do estrato social que Souza (2009) provocativamente qualifica como "ralé". Tais pontos negativos, elencados ao longo desse trabalho, apenas ressaltam os obstáculos que precisamos superar para garantir uma implementação mais efetiva e abrangente do PNEDH. Trata-se de um desafio colocado para todos nós, cidadãos brasileiros.

Em última instância, consideramos controverso falar em "direitos humanos" sem, concomitantemente, mencionar a necessidade (urgente) de superarmos o capitalismo, modelo de produção e civilização baseado na exploração da mão de obra de muitos em benefício do lucro de poucos. Ou seja, na apropriação do trabalho alheio e consequentemente da própria "humanidade" do outro (haja vista que, a capacidade de trabalhar, de modificar a natureza, é o fator que nos torna "humanos", distintos das demais espécies animais que habitam o planeta).

Desse modo, seremos realmente "humanos", quando cada indivíduo tiver a prerrogativa de "ser ele mesmo", quando puder "aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver" (Marx; Engels, 1976, p. 41). Como bem apontou Rousseau (1996, p. 55), os direitos humanos serão realmente aplicados numa sociedade em que "nenhum cidadão seja tão opulento que possa comprar ao outro, e nenhum tão pobre que se veja na necessidade de vender-se".

**Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Ministério dos Direitos Humanos. 3ª reimp., simplificada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2018.

CUNHA, Géssica Tissiani Siebra. da. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** um estudo sobre a sua implantação em escola estadual do Estado de São Paulo. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIMA, Virgínia Santos de. **Plano nacional de educação em direitos humanos:** processo de elaboração e implantação. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã I:** Crítica da filosofia Alemã mais recente na pessoa. Dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus. Diferentes profetas. Portugal: Editoral Presença, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

# CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS NOVAS LINGUAGENS E TECNOLOGIAS NO ENSINO

**Francisco Fernandes Ladeira**[42]

**Resumo**

O presente artigo tem por objetivo analisar as articulações entre as categorias geográficas fundamentais – espaço, paisagem, território e lugar – e as novas linguagens e tecnologias digitais no contexto do ensino de Geografia. A partir de uma revisão bibliográfica crítica, discute-se como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) reconfiguram não apenas as práticas pedagógicas, mas também a própria percepção e conceituação das categorias geográficas tradicionais. Argumenta-se que a integração das TDIC ao processo de ensino-aprendizagem exige a superação de visões polarizadas – tecnofílica e tecnofóbica – em favor de uma apropriação crítica e pedagogicamente fundamentada. Os resultados indicam que as TDIC promovem novas espacialidades e territorialidades, alteram a percepção da paisagem e ressignificam a noção de lugar, demandando uma revisão dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Escolar. Conclui-se pela necessidade de uma pedagogia crítica das tecnologias digitais que forme cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo contemporâneo de maneira reflexiva e autônoma.

**Palavras-chave:** Cibercultura; Mediação; Espacialidade; Docência; Cognição

**Abstract**

This article aims to analyze the connections between fundamental geographical categories—space, landscape, territory, and place—and new languages and digital technologies within the context of geography education. Based on a critical literature review, the study discusses how Digital Information and Communication Technologies (DICT) reconfigure not only pedagogical practices but also the very perception and conceptualization of traditional geographical categories. It is argued that integrating DICT into the teaching-learning process requires moving beyond polarized views—technophilic and technophobic—in favor of a critical and pedagogically grounded appropriation. The results indicate that DICT foster new spatialities and territorialities, alter the perception of landscape, and redefine the notion of place, thereby necessitating a revision of the theoretical-methodological premises of school geography. The article concludes by highlighting the need for a critical pedagogy of digital technologies that shapes citizens capable of understanding and acting in the contemporary world in a reflective and autonomous manner.

**Keywords:** Cyberculture; Mediation; Spatiality; Teaching; Cognition

## Considerações iniciais

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) – representadas por computadores pessoais, smartphones, tablets e outros dispositivos conectados à internet – promovem transformações significativas nas dinâmicas das relações sociais em geral e, em especial, no contexto educacional. Na Geografia Escolar, seus impactos apontam para a emergência de diferentes possibilidades de metodologias de ensino e para modificações na percepção e conceituação das categorias-chave e temáticas da disciplina, fatores que,

[42] Pesquisador de pós-doutorado no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Ouro Preto. Especialista em Jornalismo pela Faculdade Iguaçu (FI). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

consequentemente, trazem novas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com McLuhan (1972), as interações entre o homem e as tecnologias constroem diferentes formas de olhar e sentir o mundo. Para este autor, toda extensão de uma capacidade humana por meio de uma invenção tecnológica implica também uma amputação. Consequentemente, nossas funções originais são substituídas pela tecnologia, que, em um movimento paradoxal, fortalece e solapa o usuário simultaneamente. Aplicando esse conceito ao contexto educacional, as TDIC, a depender de como são utilizadas, podem tanto expandir o intelecto – ao oferecerem fontes praticamente inesgotáveis de informação – quanto levar a uma acomodação cognitiva, quando tarefas intelectuais fundamentais são delegadas à máquina. Dessa forma, é plausível inferir que nossos engajamentos corporais, valorações, ações e percepções em relação aos conceitos estruturantes da ciência geográfica – espaço, lugar, território e paisagem – tendem a se modificar com o uso das TDIC.

De acordo com Israel (2019), à medida que afeta diretamente as diferentes maneiras de (co)existir e agir sobre o espaço social, a internet apresenta novas questões à Geografia, à qual cabe exercitar seu sistema interpretativo para compreender as transformações socioespaciais contemporâneas. A partir de Milton Santos (2013), podemos considerar que a revolução tecnológica relacionada à criação de computadores, robôs, chips, circuitos eletrônicos, softwares e afins trouxe mudanças profundas e significativas nas diferentes formas como produzimos, consumimos e nos relacionamos com o espaço. As tecnologias digitais, juntamente com os sistemas de transporte e comunicação, reconfiguram a organização espacial da sociedade, criando um meio técnico-informacional, caracterizado pela capacidade de processamento, armazenamento e transmissão rápida de informações, bem como pela expansão das redes de comunicação e a integração global.

Isso posto, o presente artigo tem por objetivo analisar as articulações entre as categorias geográficas fundamentais e as novas linguagens e tecnologias digitais no ensino de Geografia. Especificamente, busca-se: (i) discutir as novas possibilidades metodológicas com as TDIC no contexto da Geografia Escolar; (ii) examinar os impactos das TDIC na percepção e conceituação de espaço, paisagem, território e lugar; e (iii) refletir sobre os desafios e perspectivas para uma integração crítica e significativa das tecnologias digitais ao ensino de Geografia.

Para tanto, o trabalho está estruturado em três tópicos, além destas considerações iniciais e das considerações finais. No primeiro tópico, discutem-se os desafios e as potencialidades da integração tecnológica ao fazer pedagógico da Geografia, problematizando visões polarizadas e apresentando experiências concretas de aplicação em sala de aula. No segundo tópico, examinam-se as ressignificações das categorias geográficas à luz da cultura digital, abordando desde a cartografia colaborativa até as alterações na memória perceptual da paisagem. Nas considerações finais, retomam-se os principais argumentos e propõem-se encaminhamentos para a consolidação de uma pedagogia crítica das tecnologias digitais no âmbito escolar, enfatizando o papel insubstituível do professor como mediador.

Embora a produção acadêmica sobre TDIC e Geografia Escolar tenha se intensificado na última década, especialmente após o Ensino Remoto Emergencial, persiste uma lacuna no que se refere à articulação sistemática entre as transformações das categorias geográficas fundamentais e as noções estruturantes da disciplina, ambas sob a ótica da mediação digital. Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir para esse debate ao propor uma revisão crítica que relaciona os impactos das TDIC sobre o espaço, a paisagem, o território e o lugar aos seus desdobramentos metodológicos e epistemológicos para o ensino de Geografia.

**Novas possibilidades metodológicas com as TDIC**

O debate sobre a integração das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem tem sido frequentemente pautado por uma polarização reducionista. De um lado, encontra-se uma perspectiva tecnofílica que atribui às tecnologias um "poder transformador" quase mítico, capaz de resolver por si só os complexos desafios educacionais. Esta visão, de caráter instrumental, tende a fetichizar os artefatos tecnológicos, desconsiderando a necessária mediação pedagógica e os contextos educativos específicos. Do outro lado, posiciona-se uma abordagem tecnofóbica que, avessa às inovações, enxerga as TDIC como elementos disruptivos que comprometem a atenção e a aprendizagem, configurando-se como um "mal" a ser combatido (Ferreira et al., 2020).

Essa visão polarizada, no entanto, mostra-se insustentável ante a ubiquidade das tecnologias digitais na vida dos estudantes. Como ressalta Gomes (2016), as novas gerações já nascem praticamente imersas em um ambiente midiático, estabelecendo relações intrínsecas com os recursos digitais. Nesse contexto, a simples proibição do uso de dispositivos como smartphones e tablets no espaço escolar – mesmo para fins pedagógicos – revela-se uma estratégia anacrônica, que desconsidera a irreversibilidade da transformação digital na sociedade (Barros; Castrogiovanni, 2021). A superação desse impasse, conforme propõe Kenski (1998), exige uma postura crítica e seletiva por parte dos educadores, capaz de discernir as reais potencialidades e limitações pedagógicas das TDIC.

O desafio que se coloca, portanto, não é de adesão incondicional ou rejeição categórica das TDIC, mas de apropriação criteriosa. A internet e os dispositivos digitais ampliam as possibilidades de pesquisa, comunicação e construção do conhecimento, configurando-se como poderosos catalisadores de motivação e engajamento discente. Cabe ao educador, então, transformar as diferentes tecnologias em recursos didáticos efetivos, integrando a linguagem digital ao repertório pedagógico tradicional (Behrens, 2013).

Essa integração pressupõe reconhecer nos alunos sujeitos sociais profundamente marcados pela cultura digital, orientando-os para que percebam os dispositivos tecnológicos não apenas como fontes de entretenimento, mas como possibilidades de aprendizagem e produção de conhecimento. Dessa forma, é possível construir uma prática educativa que, distante dos dogmatismos, responda com pertinência aos desafios e oportunidades do século XXI.

Sob o aspecto pedagógico, as TDIC oferecem possibilidades de interação que extrapolam os limites da sala de aula, modificando substancialmente as relações de espaço, tempo e comunicação entre educadores e educandos. Com isso, potencializam diferentes formas de pensar, comunicar, adquirir informações e construir conhecimentos. No que se refere ao exercício da alteridade, prática essencial para o ensino de Geografia, essas tecnologias proporcionam ao aluno o contato, mesmo online, com comunidades de outros estados ou mesmo países, o que pode facilitar a compreensão e a aceitação, por parte dos jovens, de realidades, culturas e modos de vida distintos dos seus (Jardim; Cecílio, 2013).

Em pesquisa sobre os saberes docentes emergentes no contexto do Ensino Remoto Emergencial, Ladeira (2024) constatou que os professores de Geografia da rede estadual de São Paulo, no referido período, elaboraram diferentes metodologias de ensino com uso das TDIC. Como exemplo, o autor citou o uso de mapeamento digital para trabalhar Cartografia, gamificação para potencializar a aprendizagem, utilização de imagens de satélite disponíveis online para os estudos sobre degradação ambiental, a criação e o compartilhamento de vídeos na plataforma Flipgrid para abordar o conteúdo "biomas brasileiros", uso do jogo Pocket City Free no ensino de Geografia Urbana, a realização de oficinas virtuais de aprendizagem, uso de

maquetes online para estudar temáticas relacionadas à Geografia Física, utilização de recursos digitais do Canva para trabalhar com as categorias “paisagem” e “lugar”, o Google Earth em aulas sobre regionalização brasileira e uso do Minecraft no estudo dos domínios morfoclimáticos brasileiros.

Ladeira (2024) ressalta que esses sites, jogos, aplicativos e plataformas, de modo geral, não foram produzidos com fins pedagógicos e/ou pensados para serem trabalhados em uma situação excepcional de aulas remotas. No entanto, foram criativamente apropriados pelos professores, que perceberam suas potencialidades para a Geografia Escolar e os relacionaram ao conteúdo didático.

Rizzatti et al. (2017) relatam uma experiência relacionada ao ensino do relevo, por meio de recursos geotecnológicos e cartográficos, como o QGIS60, desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Santa Maria (RS).

Em um primeiro momento, houve a aplicação de um questionário (sobre conceitos de cartografia e elementos referentes ao relevo e rochas) para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos relacionados à Cartografia e à representação do relevo. Posteriormente, foi realizada uma oficina pedagógica, utilizando recursos geotecnológicos para aprofundar o entendimento dos conceitos estudados.

A oficina teve início com a abordagem teórica sobre os mecanismos que formam o relevo (agentes endógenos) e os que o modificam (agentes exógenos), além de tratar de sua representação em meio analógico, com auxílio de cartas topográficas, e em meio virtual, através de maquete digital. Foram utilizadas diferentes amostras de rochas para ilustrar suas origens, proporcionando aos estudantes o contato direto e a percepção das diferenças entre rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas. Por fim, foram abordadas noções básicas sobre Sistema de Informação Geográfica (SIG), uma vez que a confecção dos mapas pelos alunos foi realizada em ambiente digital.

Após a oficina, com auxílio do professor de Geografia, os alunos confeccionaram mapas hipsométricos dos bairros Lorenzi (onde se localiza a escola) e Tomazetti (comunidade vizinha). Observou-se que os estudantes se sentiram motivados com a atividade, especialmente, por tratar de seu “espaço vivido”, isto é, por associar os conceitos referentes ao relevo e sua representação gráfica com o “lugar”. Desse modo, Rizzatti et al. (2017) concluíram que a utilização dos recursos digitais contribuiu para o desenvolvimento do interesse dos discentes, auxiliando no entendimento da realidade que os cerca.

No entanto, é importante ressaltar que a mera incorporação de recursos tecnológicos digitais nas escolas não garante, por si só, a inovação didática, tampouco provoca automaticamente mudanças válidas e proveitosas na organização do sistema educacional, pois o êxito pedagógico das TDIC depende, intrinsecamente, de uma metodologia que seja bem arquitetada e conduzida pelo professor. Lembrando as palavras de Ladeira (2024, p. 122), as “tecnologias são, para a aprendizagem, apenas um meio; quem aprende, de fato, é o estudante, não a máquina”.

**Impactos das TDIC nos conceitos e conteúdos da Geografia**

Em relação aos impactos na Geografia Escolar, é plausível considerar que as TDIC não são apenas novos meios para se chegar a um lugar ou para se representar um mapa; elas alteram a própria maneira como vivenciamos e entendemos o espaço geográfico. Ao mediarem nossas interações cotidianas – de um simples deslocamento até a produção de conteúdos em redes sociais –, esses dispositivos reconfiguram as referências materiais e simbólicas que sustentam as categorias fundamentais da Geografia: espaço, paisagem, território e lugar. Tais categorias,

tradicionalmente ancoradas na presença física e na contiguidade territorial, passam a ser atravessadas por lógicas digitais que introduzem novas formas de pertencimento, mobilidade e representação. Nesse cenário, as definições consolidadas pela tradição disciplinar tornam-se insuficientes, exigindo uma revisão crítica que incorpore os efeitos da mediação tecnológica.

Já na década de 1960, McLuhan (2005) alertava que toda extensão tecnológica de uma capacidade humana implica também uma amputação – ou seja, ao mesmo tempo que ampliamos nossas possibilidades, delegamos funções à máquina. Aplicando esse princípio ao contexto digital contemporâneo, percebe-se que as TDIC podem expandir nosso acesso à informação geográfica, mas também podem levar a uma acomodação cognitiva, na qual tarefas como orientação espacial e análise crítica da paisagem são progressivamente terceirizadas para algoritmos. Esse duplo movimento afeta diretamente os modos como os sujeitos apreendem e significam as categorias geográficas, conforme abordaremos nos próximos parágrafos.

De acordo com Ribeiro (2019), a representação do espaço geográfico contemporâneo exige um exame crítico das tecnologias digitais, uma vez que a popularização de dispositivos móveis com geolocalização e de plataformas de mapeamento online reconfigurou nossas formas de pensar, explorar e apropriar-se do espaço. Essas interfaces, como observa Farman (2012, p. 44), "moldam o nosso engajamento corporal com o espaço", desvinculando progressivamente a interação social e a atuação no mundo da localização física estrita.

Por sua vez, Canto (2010; 2017) ressalta que, no contexto comunicacional atual, a cartografia, conhecimento essencial para a educação geográfica, tem passado por significativa expansão, incorporando novas formas, sujeitos e linguagens ao universo do mapeamento. Segundo a autora, os programas de mapeamento online e os dispositivos que permitem a recombinação de informações, dados e linguagens digitais possibilitaram que não cartógrafos – ou seja, indivíduos que não dominam necessariamente técnicas e regras científicas – produzam, individual ou colaborativamente, suas próprias representações espaciais sob as mais distintas perspectivas. Nesse sentido, as tecnologias digitais não apenas misturaram os papéis de autor e leitor de mapas, mas também confundiram nossa definição de representação cartográfica, dando "vida a novas cartografias [...] que subvertem tradições e vão ao encontro de outras geografias" (Canto, 2010, p. 101). Desse modo, pode-se afirmar que um "aspecto marcante da cartografia atual diz respeito à permeabilidade das fronteiras existentes entre os momentos de produção e os momentos de uso dos mapas" (Canto, 2017, p. 22).

Além da representação, a própria percepção da paisagem é reconfigurada a partir das TDIC. Estudo conduzido por Henkel (2013), cujo objetivo foi examinar se fotografar determinados objetos afeta o que é lembrado sobre eles, nos sugere que o uso excessivo de dispositivos móveis pode estar alterando as percepções de muitos jovens sobre os elementos presentes nas diferentes paisagens. No trabalho em questão, dois grupos de estudantes secundaristas visitaram um museu de arte; sendo que, a um dos grupos, foi indicado que fizessem várias fotos dos objetos presentes no local. Ao outro grupo, coube apenas observar as obras de arte. No dia posterior à visita, foram mostradas imagens de obras de arte aos integrantes de ambos os grupos e perguntado se elas estavam no museu.

A partir da análise dos dados obtidos, Henkel (2013) constatou que os piores desempenhos de acerto foram registrados entre os participantes que tiraram fotos dos objetos do museu. Para a pesquisadora, a explicação para estes resultados remete à prática contemporânea de tirar fotos compulsivamente de um determinado local – geralmente para compartilhá-las nas redes sociais – em detrimento do hábito anterior de somente contemplar a paisagem. Tal prática, caracterizada por "viver" e "registrar o viver" simultaneamente, leva o cérebro a processar informações de maneira mais superficial, o que tende a fazer com que as

lembranças de um indivíduo a respeito de um local remetam às fotografias armazenadas em seu dispositivo móvel e não necessariamente à sua memória ocular.

Paralelamente, as noções de orientação, localização, limites, dimensão, superfície, nomadismo, extensão e deslocamento, indispensáveis para a aprendizagem de Geografia, tornaram-se relativas a partir do uso constante das TDIC. Para Virilio (1993), estamos caminhando em direção à "abolição da mobilidade", em que cada vez mais diminuímos o tempo que despendemos percorrendo trajetos, indo de um lugar para outro, pois diversas atividades da vida contemporânea – como realizar reuniões de trabalho, conhecer pessoas, fazer amigos, assistir aulas, acessar informações e debater ideias – também podem ser realizadas online. Nessa compressão espaço-tempo, as distâncias são mensuradas em segundos; "estar perto" ou "estar longe" depende da qualidade de uma determinada conexão.

Por sua vez, Santaella (2007; 2013) recorre ao termo "espaço intersticial" para demonstrar como os dispositivos móveis de conexão contínua promovem a hibridização dos espaços físico e digital, com as fronteiras entre ambos cada vez mais imprecisas – criando um espaço próprio, fluido e múltiplo, que não pertence nem propriamente ao domínio físico, nem ao domínio virtual –, fazendo com que os sujeitos não apenas estejam conectados, mas, sobretudo, sejam conectados. Essa lógica também sustenta fenômenos como o "nomadismo digital" – possibilidade de um indivíduo desempenhar seu trabalho de forma remota, a partir do uso de recursos e tecnologias digitais – e redefine o próprio conceito de lugar que, segundo Ribeiro (2020), hoje está permeado pela cultura digital, de modo que "lugar pode ser uma forma digital de viver", dependente do acesso à tecnologia:

> Lugar ainda é identidade, mas a identidade não é a mesma de anos atrás, então, lugar não se explica e aplica a um estudo geográfico com pensado no passado, por ínfimo que seja. Podemos pensar, então, que lugar pode ser uma forma digital de viver, ou melhor, o lugar depende do pleno funcionamento e acesso à tecnologia, da qual precisamos ou estamos acostumados a precisar e vivenciar em nossa escala local, em nosso cotidiano e/ou na formação de nossas identidades (Ribeiro, 2020, p. 23).

Nessa lógica, o fato de ter ou não disponibilidade de acesso à internet passou a ser importante fator de valorização/desvalorização de um determinado lugar, pois, para as novas gerações, as ferramentas digitais possuem alto valor de afinidade, a ponto de serem descritas como parte de um lugar próprio e com importante valor de pertencimento. Consequentemente, a quantificação e a concepção de um lugar estão diretamente vinculadas às TDIC[43].

Ainda no tocante à relativização das categorias geográficas, Rodilha e Álvares (2019) apontam que a popularização de serviços baseados em localização (Location Based Services – LBS) tem alterado nossas experiências com o espaço urbano, constituindo os chamados "territórios digitais". O deslocamento, que se dá em três etapas (partida, percurso e chegada), encontra seu ápice durante a movimentação, momento em que o indivíduo relaciona o mundo físico às representações virtuais. Ao nos deslocarmos, construímos uma interpretação subjetiva do espaço, delineada por fatores histórico-sociais e individuais, o que confere ao trajeto um papel fundamental na construção imagética da paisagem urbana – uma paisagem que só pode existir a partir da relação dialógica corpo-mundo.

---

[43] Para exemplificar como o acesso à internet intermedeia a relação do jovem contemporâneo com um lugar, citamos o exemplo de uma estudante do ensino médio que, durante pesquisa em campo que realizamos em outro trabalho, fez as seguintes afirmações: "a sala é o cômodo que mais gosto na minha casa, pois é onde tem o melhor sinal para conectar o smartphone à internet" e "quando chego na casa de algum parente ou amiga, quando vou numa festa ou no clube, a primeira coisa que faço é pedir a senha do wi-fi".

No entanto, essa configuração sensível pode ser alterada conforme a mediação tecnológica. Aplicativos de mobilidade, como o Google Maps, ao indicarem trajetos otimizados, não apenas auxiliam o deslocamento, mas também introduzem novos fatores perceptivos, modificando nossa experiência e leitura da cidade. Ao adotarmos uma rota traçada por um algoritmo, assimilamos uma leitura espacial que não é genuinamente nossa, sujeitando-nos a intencionalidades externas provenientes de sistemas virtuais.

Em síntese, as TDIC reconfiguram tanto as categorias fundamentais – espaço, paisagem, território e lugar –, quanto noções estruturantes como orientação, localização, limites, deslocamento e mobilidade. Tais transformações tornam insuficientes as definições tradicionais e exigem da Geografia Escolar uma revisão epistemológica que incorpore o digital como constitutivo do espaço contemporâneo, cabendo ao professor mediar criticamente a compreensão dos alunos sobre essas novas dinâmicas espaciais.

**Considerações finais**

Neste artigo defendemos que a mera incorporação das TDIC em sala de aula não garante, por si só, o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor aplicar as tecnologias digitais de maneira significativa, crítica e criativa, decidindo em que momento e de que forma fazer. Para dinamizar o ensino, não basta equipar escolas com dispositivos modernos; é preciso superar a visão instrumental e mecanicista da tecnologia digital, priorizando o fator humano – sua capacidade de criar, refletir, criticar e aprender significativamente. Nenhum dispositivo substitui a presença docente, pois o aluno, em sua construção do conhecimento, necessita de mediadores que o auxiliem a organizar e interpretar as informações recebidas.

Assim, espera-se que o professor, em sua prática, apresente um planejamento adequado, metodologias que ressignifiquem o uso das TDIC, mediação pedagógica entre artefato digital e conteúdo geográfico, e estimule os alunos para pensarem geograficamente sobre as tecnologias que produzem o espaço. O uso de mídias digitais é inócuo se o professor não tiver formação e preparo para trabalhá-las, ou se as práticas pedagógicas permanecerem obsoletas e desinteressantes. A tecnologia digital é importante e necessária, mas é o uso que se faz dela que define se uma aula é tradicional ou inovadora. Aulas com recursos digitais podem ser meramente expositivas – nos moldes da “educação bancária” criticada por Paulo Freire (1987) –, assim como aulas com lousa e giz podem ser dinâmicas e provocativas. A inovação didática não reside no suporte, mas na forma como o recurso é aplicado e como o conhecimento é construído.

No âmbito da Geografia, as TDIC provocam transformações diretas nas quatro categorias analíticas fundamentais. Reconfiguram o espaço a partir de novas espacialidades digitais e híbridas, nas quais o físico e o virtual se sobrepõem. Alteram a percepção da paisagem pela mediação incessante das telas e pela superficialidade do registro fotográfico compulsivo. Ressignificam o território por meio de lógicas algorítmicas e da constituição dos chamados “territórios digitais”. E subvertem a noção de lugar ao desvincular o pertencimento da presença física, tornando-o dependente da conectividade e da experiência mediada.

Diante dessa realidade, defendemos a introdução de uma consistente “pedagogia crítica das tecnologias digitais” no currículo escolar. Além de educarem com sites, aplicativos e games, os docentes devem “educar para a tecnologia”, estudando as TDIC como se estuda qualquer disciplina propedêutica: incentivando a apropriação crítica, inquisitiva e reflexiva dos meios digitais. Tal prática contribuirá para que os estudantes transitem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, superando a abordagem binária risco/benefício e compreendendo

as TDIC de forma holística – em seus impactos sobre como nos informamos, aprendemos, comunicamos, relacionamos e representamos o mundo.

Por outro lado, reconhece-se, como limite desta análise, a ausência de discussão empírica sobre a efetiva apropriação das TDIC em contextos escolares concretos, o que aponta para a necessidade de futuras investigações que articulem o referencial teórico aqui esboçado a pesquisas de campo em diferentes realidades socioespaciais. Nesse sentido, a proposta de uma "pedagogia crítica das tecnologias digitais" não se esgota neste artigo, mas se coloca como um convite à pesquisa aplicada, que investigue seus modos de implementação, seus entraves e suas potencialidades no cotidiano escolar.

**Referências**

BARROS, Lânderson Antória; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Educação geográfica e cultura digital: um percurso possível? In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia** – deslocamentos. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, p. 118-131, 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, p. 73-140, 2013.

CANTO, Tânia Seneme do. **A cartografia na era da cibercultura:** mapeando outras geografias no ciberespaço. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010.

_____. Sobre como mapas se tornam mapas e a educação cartográfica na contemporaneidade. **Terra Livre**, v. 2, n. 45, p. 13-30, 2017. Disponível em: < https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/pt_BR/article/view/595>. Acesso em: 31 ago. 2026.

FARMAN, Jason. **Mobile interface theory:** embodied space and locative media. New York: Routledge, 2012.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos et al. Estratégias para resistir às resistências, experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologias. **Revista E-Curriculum**, 18(2), 994–1016. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016>. Acesso em: 28 ago. 2026.

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

GOMES, Suzana dos Santos. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 145-158, 2016.

HENKEL, Linda A. Point-and-Shoot Memories: The Influence of Taking Photos on Memory for a Museum Tour. **Psychological Science**, v. 25, n. 2, dez. 2013. Disponível em: < https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24311477/>. Acesso em: 1 set. 2026.

ISRAEL, Carolina Batista. **Redes digitais, espaços de poder:** sobre conflitos na reconfiguração da Internet e as estratégias de apropriação civil. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

JARDIM, Lucas Augusto; CECÍLIO, Waléria A. G. Tecnologias Educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. Curitiba, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago. 1998.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **TDIC no ensino de geografia:** saberes docentes construídos no contexto do ensino remoto emergencial. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, Campinas, 2024.

McLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg; a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

_____. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, p. 1-24, 2019. Disponível em: < https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 1 set. 2026.

RIBEIRO, Roberto Souza. **Do papel à tela:** a cultura digital e a ressignificação do conceito de lugar no ensino de Geografia escolar. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RIZZATTI, Maurício et al. Utilização de geotecnologias na cartografia escolar: a compreensão da representação do relevo com alunos do ensino fundamental. **Geografia em Questão**, v. 10, n. 1, 2017.

RODILHA, Bruno Grandchamp; ALVARES, Luiz Felipe Napole de Haro. Entre virtualidades cartográficas: um olhar sobre o Google Maps. **TECCOGS** – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 19, p. 74-87, jan./jun. 2019. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/44590>. Acesso em: 25 ago. 2026.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico científico e informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 1993.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

# O PARANÁ NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL BRASILEIRA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

**Francisco Fernandes Ladeira**[44]

**Resumo**

Este artigo analisa a formação socioespacial do Paraná a partir do diálogo entre diferentes matrizes teóricas da Geografia Crítica e discute possibilidades de trabalho com a temática no ensino de Geografia na educação básica. Examina-se a gênese territorial paranaense, os ciclos econômicos, os conflitos fundiários, os fluxos migratórios e a modernização conservadora do campo. Argumenta-se que o Paraná constitui um laboratório das contradições da formação espacial brasileira, particularmente no que se refere à integração subordinada ao capitalismo periférico, à seletividade da modernização e às desigualdades socioespaciais persistentes. Ao final, são sugeridas algumas possibilidades para se abordar a temática formação socioespacial do Paraná nas aulas de Geografia na educação básica, a partir da valorização do "lugar" como categoria de análise e da adoção de estratégias como trabalho de campo, análise documental e projetos interdisciplinares.

**Palavras-chave:** Formação Socioespacial. Geografia do Paraná. Ensino de Geografia. Geografia Crítica.

**Abstract**

This article analyzes the socio-spatial formation of Paraná through a dialogue between different theoretical frameworks within Critical Geography and discusses possibilities for addressing this theme in K-12 geography education. It examines Paraná's territorial genesis, economic cycles, land conflicts, migratory flows, and the conservative modernization of the countryside. It is argued that Paraná serves as a laboratory for the contradictions inherent in Brazil's spatial formation—particularly regarding integration subordinate to peripheral capitalism, the selectivity of modernization, and persistent socio-spatial inequalities. Finally, the article suggests ways to address the theme of Paraná's socio-spatial formation in K-12 geography classes by emphasizing "place" as an analytical category and adopting strategies such as fieldwork, document analysis, and interdisciplinary projects.

**Keywords:** Socio-spatial formation. Geography of Paraná. Geography education. Critical Geography.

## Introdução

A Geografia, enquanto ciência social, tem na categoria de formação socioespacial um de seus pilares analíticos mais produtivos. Forjada no diálogo entre a tradição marxista e a renovação crítica da Geografia brasileira, essa categoria permite superar tanto o empirismo descritivo quanto o formalismo teórico, oferecendo instrumental capaz de apreender a totalidade social em sua dimensão espacial. Ao mobilizá-la para compreender um recorte específico – como o estado do Paraná –, o geógrafo não apenas descreve um território, mas desvela as relações de poder, as heranças históricas e as contradições que o constituem como parte indissociável da formação brasileira.

[44] Pesquisador de pós-doutorado no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ouro Preto. Especialista em Jornalismo pela Faculdade Iguaçu (FI). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A compreensão do lugar do Paraná na totalidade brasileira exige um esforço epistemológico que articule a crítica à produção do espaço, a análise dos sistemas técnicos e das ações sociais, e a historicidade dos conflitos e processos que moldaram o território. O território paranaense foi produzido por sucessivos ciclos econômicos, migrações internas e internacionais, e políticas estatais de modernização que redefiniram continuamente suas rugosidades, redes urbanas e estruturas agrárias. Essa trajetória, conforme assinala Fajardo (2008), decorre de um processo de ocupação segmentado no tempo e no espaço, no qual parcelas do território foram sendo apropriadas segundo as motivações de exploração econômica de cada momento, em um movimento que reflete a própria lógica da expansão capitalista no Brasil. Tal condição o constitui como objeto privilegiado para a investigação das contradições inerentes à formação socioespacial brasileira.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a formação socioespacial do Paraná a partir do diálogo entre diferentes matrizes teóricas da Geografia Crítica, articulando as contribuições de Moreira (2014), Santos (2006) e Santos e Silveira (2014) como referenciais analíticos, e a obra de Wachowicz (2010) como suporte histórico. Busca-se demonstrar que o Paraná expressa, em escala regional, processos que são centrais para a compreensão da formação territorial brasileira como um todo, tais como a integração subordinada ao capitalismo periférico, a modernização conservadora e a produção de desigualdades socioespaciais. Além disso, propõem-se desdobramentos para o ensino de Geografia na educação básica, reconhecendo que o debate teórico não pode permanecer restrito à produção acadêmica.

O artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta a fundamentação teórica, discutindo a categoria de formação socioespacial a partir dos autores mobilizados. A seção 3 examina os processos históricos e a reestruturação socioespacial do Paraná. A seção 4 aborda as possibilidades de trabalho com a temática na educação básica. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais.

**Fundamentação teórica: a categoria de formação socioespacial**

A análise do Paraná no contexto da formação socioespacial brasileira exige, como pressuposto, o domínio da categoria que orienta a investigação. Não se trata de descrever a ocupação territorial ou elencar ciclos econômicos, mas de apreender o movimento dialético pelo qual as relações sociais produzem espaço e, simultaneamente, são por ele condicionadas.

Moreira (2014) argumenta que a formação espacial não é um dado passivo, mas o devir histórico das estruturas sociais projetadas sobre o território. Para o autor, a espacialidade brasileira resulta de sucessivos choques entre uma lógica de dominação exógena e as resistências e adaptações endógenas. Esse prisma revela-se fecundo quando aplicado à trajetória paranaense, uma vez que o estado expressa, em escala regional, as contradições inerentes à formação nacional.

Por sua vez, Milton Santos (2006) define o espaço como um sistema de objetos e um sistema de ações, indissociavelmente unidos. O Paraná, nessa perspectiva, não se reduz a um palco onde a história acontece; constitui-se como um conjunto de fixos – cidades, estradas, plantações, latifúndios – e de fluxos – capital, mercadorias, informações, populações migrantes. É na tensão entre fixos e fluxos que a formação socioespacial paranaense se revela como totalidade em movimento. A modernização técnica que chega ao estado, especialmente a partir da segunda metade do século XX, não elimina as heranças pretéritas, mas as recombina em novas rugosidades.

Santos e Silveira (2014) desdobram essa perspectiva ao analisar o território brasileiro a partir de suas desigualdades e da divisão técnica do trabalho. O Paraná surge, nesse mosaico, como uma peça central de articulação. Historicamente, a formação socioespacial do estado é exemplar do que os autores denominam "meio técnico-científico-informacional" em sua implantação periférica. Enquanto o litoral e os Campos Gerais mantinham vínculos com a economia colonial açucareira e tropeira, o Oeste e o Sudoeste paranaenses constituíram, até meados do século XX, frentes de expansão onde o Estado e o capital privado atuaram como agentes normatizadores de um território marcado por apropriações precárias e conflitos fundiários. A territorialidade indígena e cabocla foi progressivamente subsumida por uma lógica de modernização conservadora, que impôs a monocultura, a grilagem e a colonização dirigida, integrando o Paraná à acumulação ampliada do capital no Centro-Sul do país. Essa integração, contudo, foi seletiva e excludente.

A dimensão histórica da formação dos sujeitos e das instituições que forjaram o território é resgatada por Wachowicz (2010). O autor recupera as expedições bandeirantes, a fundação de vilas, as disputas de fronteira com São Paulo e Santa Catarina, e os movimentos nativistas como a Revolução Federalista. Wachowicz (2010) demonstra que a formação socioespacial paranaense não foi um processo linear, mas um campo de forças atravessado por contradições políticas e sociais. A emancipação política do Paraná em 1853, por exemplo, não foi apenas um ato administrativo, mas a expressão espacial de novos interesses econômicos ligados à erva-mate e à madeira.

A esse respeito, Fajardo (2007) destaca que a ocupação do território paranaense seguiu direcionamentos distintos no tempo e no espaço, por meio de incursões e fluxos não muito definidos, de modo que a formação socioespacial do estado deve ser compreendida a partir da articulação entre as diferentes "fases" econômicas e as especificidades regionais que elas engendraram. O autor identifica sete grandes momentos nesse processo – escravo-indígena, mineração, tropeirismo, erva-mate, madeira, café e soja/policultura/pecuária –, os quais não se sucederam de forma linear com uma suprimindo a outra, mas coexistiram e se redefiniram mutuamente.

Portanto, ao analisar o Paraná, operam-se diálogos entre essas matrizes. A crítica à noção de formação espacial harmônica, substituída pela ideia de totalidade marcada por contradições e rupturas, constitui uma contribuição fundamental de Moreira (2014). A dinâmica técnica e política que imprime velocidades e direções distintas ao desenvolvimento do território paranaense é apreendida a partir das elaborações de Santos (2006) e Santos e Silveira (2014). A materialidade dos conflitos e a agência dos atores locais são resgatadas pela obra de Wachowicz (2010). Por fim, incorpora-se a compreensão da segmentação temporal e espacial da ocupação e a centralidade das atividades econômicas como vetores da produção do espaço paranaense, conforme as análises de Fajardo (2007; 2008).

**Processos históricos e reestruturação socioespacial do Paraná**

A inserção inicial do Paraná na geopolítica colonial deu-se sob a lógica do Tratado de Tordesilhas, no qual a maior extensão do atual território ficou sob domínio espanhol, enquanto a faixa oriental integrava as Capitanias Hereditárias portuguesas de Santana e São Vicente (Wachowicz, 2010). Com a consolidação do povoamento português no litoral, culminando no surgimento de Paranaguá, iniciou-se a expansão gradual em direção ao Primeiro Planalto.

A integração do espaço paranaense à economia colonial deu-se precipuamente pelo tropeirismo. Com a abertura da rota entre Viamão (RS) e Sorocaba (SP), o território paranaense transformou-se em corredor de passagem para a condução de mulas e cavalos destinados ao abastecimento do ciclo da mineração em Minas Gerais e dos centros urbanos paulistas

(Wachowicz, 2010). Essa dinâmica mercantil deu origem a pontos de pouso e feiras de gado que posteriormente se converteram em núcleos urbanos expressivos, como Curitiba e Ponta Grossa. Fajardo (2007) situa o tropeirismo como uma das fases econômicas fundamentais da ocupação paranaense, destacando que as áreas de campo tiveram sua ocupação influenciada diretamente pela passagem de tropas, o que contribuiu para o surgimento de núcleos populacionais importantes, ainda que de forma esparsa.

Até meados do século XIX, a região constituía a Quinta Comarca da Província de São Paulo. A emancipação política do Paraná ocorreu pela Lei Imperial de 28 de agosto de 1853, tornando-o província autônoma do Brasil Império (Wachowicz, 2010). A partir desse momento, o Paraná passou a ter autonomia na gestão de seus recursos econômicos – focados no extrativismo da erva-mate e da madeira – e na formulação de políticas de atração de imigrantes e infraestrutura. Fajardo (2007) observa que, entre o final do século XIX e início do século XX, a erva-mate e a madeira passaram a representar importantes fontes de divisas para o Paraná, com a economia ervateira atuando como um dos "arquipélagos regionais" na formação econômica brasileira, articulada de forma dependente e periférica em relação ao centro dinâmico paulista.

A expansão da cafeicultura no Paraná, que ganha consistência a partir das primeiras décadas do século XX, é interpretada por Fajardo (2007) como um movimento diretamente vinculado à crise da economia ervateira e ao avanço da economia madeireira, sendo que a cultura cafeeira predominou na região norte do estado, ocupada por colonização dirigida que loteou a terra em pequenas propriedades.

A formação socioespacial paranaense também é marcada por conflitos pelo controle da terra, dos quais o mais expressivo foi a Guerra do Contestado (1912-1916). O conflito decorreu da convergência de três fatores: disputa de limites territoriais entre Paraná e Santa Catarina; concessões à Brazil Railway Company, que recebeu faixa de 15 quilômetros de cada lado da linha férrea; e expropriação de posseiros e trabalhadores rurais, com conivência das elites políticas paranaenses. A reação popular resultou em confronto armado, explicitando o caráter contraditório e desigual da modernização territorial paranaense.

Conforme assinalam Gonçalves, Fraga e Gross (2017), a região Centro do Paraná, composta por municípios como Pitanga, Manoel Ribas e Mato Rico, também foi marcada por conflitos violentos relacionados à questão da terra, com destaque para a Chacina dos Kaingang (1923) e a tentativa de grilagem conhecida como "Grilo do Tigre" (1955), eventos que evidenciam a atuação violenta dos agentes hegemônicos na produção do espaço regional e a consequente exclusão de populações indígenas e caboclas do processo histórico oficial.

A partir da década de 1930, o Paraná vivenciou reorganização socioespacial impulsionada por dois vetores distintos. O Norte Paranaense foi colonizado sob a lógica do capital imobiliário privado articulado à expansão da cafeicultura paulista, gerando rede urbana hierarquizada (Londrina, Maringá) e estrutura agrária assentada em médias e pequenas propriedades. Fabrini (2014), ao estudar a atuação da Companhia Byington no Noroeste do Paraná, demonstra que esse padrão de colonização dirigida por empresas privadas estendeu-se para além da área tradicionalmente associada à Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, alcançando a microrregião de Umuarama. A Byington, uma empresa de origem norte-americana que atuava inicialmente no ramo de eletricidade e engenharia, recebeu terras devolutas do Estado do Paraná como pagamento por serviços prestados e, a partir da década de 1950, passou a loteá-las e a fundar núcleos urbanos como Xambrê, Pérola, Altônia, São Jorge do Patrocínio e Esperança Nova.

A autora ressalta que a empresa reproduziu o discurso de um território inóspito e desabitado, omitindo a presença de agentes sociais como indígenas, caboclos e posseiros que ali viviam, e utilizou mão de obra indígena paraguaia para as atividades de abertura da região. O Sudoeste e Oeste foram ocupados predominantemente por agricultores familiares oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, desenvolvendo economia camponesa voltada à policultura. Casaril (2017) analisa a formação socioespacial do Sudoeste paranaense a partir da categoria proposta por Santos (1977), destacando que a região se constituiu a partir de duas formações socioespaciais distintas: uma baseada no latifúndio pecuarista, característica dos Campos de Palmas, e outra alicerçada na pequena produção mercantil, que prevaleceu nas áreas de mata colonizadas por migrantes gaúchos e catarinenses. Essa última formação, segundo o autor, resultou em uma rede urbana com hierarquia mais nítida e com oferta e demanda equilibradas de funções produtivas, comerciais e de serviços.

A grande virada na formação socioespacial paranaense ocorreu entre o final da década de 1960 e os anos 1970, impulsionada pelas políticas do regime militar para a agricultura. A Geada Negra de 1975 acelerou a substituição da cafeicultura pela monocultura mecanizada da soja e do milho. A mecanização do campo provocou redução da necessidade de trabalho no meio rural, desarticulando relações de parceria e arrendamento. Milhões de trabalhadores rurais foram expelidos do campo, migrando para as periferias das cidades paranaenses ou compondo a frente migratória que colonizou o Centro-Oeste e o Norte do Brasil.

Fajardo (2007) destaca que, a partir dos anos 1950, teve início uma diversificação da agricultura paranaense com o plantio em escala comercial de algodão, milho, feijão, arroz e soja, sendo que a expansão da soja foi extraordinária a partir da introdução da mecanização e das novas tecnologias da chamada “Revolução Verde”, coincidindo com o declínio e a crise da lavoura cafeeira no Norte do estado. O autor também observa que a modernização da agricultura resultou em transformações profundas na estrutura fundiária, com concentração de terras e êxodo rural em todas as regiões do Paraná.

A partir da década de 1990, o Paraná aprofundou sua inserção nas redes globais do capital. O estado diversificou sua matriz produtiva com a atração do polo automotivo na Região Metropolitana de Curitiba e o fortalecimento dos complexos agroindustriais no Oeste e Centro-Sul. O Porto de Paranaguá e os corredores de exportação consolidaram o estado como nó estratégico para o escoamento da produção de grãos do Centro-Sul do continente. Fajardo (2007) aponta que a reestruturação produtiva do agronegócio em termos nacionais afeta o desempenho do Paraná, condicionando as estratégias regionais à competição espacial com outras áreas consideradas “ilhas de produtividade”, como o Centro-Oeste e o Nordeste. O autor ressalta ainda que a expansão das atividades agropecuárias e agroindustriais no Paraná ocorre fundada no processo de formação do “agronegócio” seletivo e oligopólico, que tem como característica a concentração agroindustrial e a crescente participação de cooperativas e de grandes corporações globais.

**Possibilidades de trabalho com a temática na educação básica**

O ensino de Geografia na educação básica, conforme orientam os documentos curriculares oficiais, deve superar a memorização de dados e a descrição de paisagens para assumir perspectiva que articule espaço, tempo e sociedade. Nesse sentido, a categoria de formação socioespacial oferece eixo estruturante para o currículo, pois permite que os alunos compreendam seu lugar de vivência como resultado de processos históricos, econômicos e políticos que ultrapassam as fronteiras municipais e estaduais. A valorização do “lugar” como categoria de análise constitui pressuposto fundamental, partindo da experiência espacial dos alunos para estabelecer conexões com escalas mais amplas. Ao investigar a formação

socioespacial do Paraná, o professor pode partir de perguntas sobre a origem dos nomes de ruas, as razões do crescimento urbano e as origens das populações locais.

A complexidade da formação socioespacial exige diversidade de estratégias didáticas que mobilizem diferentes linguagens e competências. O trabalho de campo, por exemplo, permite a observação direta da paisagem e a identificação de marcas dos processos históricos, com roteiro que inclua questões prévias e atividades de registro como fotografias, croquis e entrevistas. A análise de documentos históricos – mapas antigos, fotografias, atas de câmaras municipais e reportagens – permite reconstituir a formação socioespacial.

Já a produção de mapas temáticos de fluxos migratórios, concentração fundiária e desigualdades socioeconômicas viabiliza a visualização de padrões e relações. A leitura de obras literárias, cinematográficas e musicais pode ser mobilizada como ponto de partida para discussões sobre identidade, memória e território. Projetos interdisciplinares com História, Sociologia, Economia e Ciências Naturais enriquecem a compreensão e evitam a fragmentação do conhecimento.

No caso específico do Noroeste do Paraná, a atuação da Companhia Byington, conforme documentado por Fabrini (2014), oferece um estudo de caso exemplar para o ensino de Geografia. A autora demonstra como a ação de uma companhia colonizadora produziu não apenas a materialidade do espaço urbano e rural – com traçados geométricos, divisão de glebas e lotes, e infraestrutura básica –, mas também um discurso ideológico que naturalizou a ocupação capitalista e invisibilizou os agentes sociais precedentes.

Trabalhar com documentos cartoriais, memoriais descritivos, mapas da época e entrevistas com antigos moradores pode revelar aos alunos as contradições inerentes ao processo de formação socioespacial, confrontando a versão oficial dos empreendedores com as memórias dos excluídos. Remetendo novamente a Fabrini (2014), as cidades fundadas pela Byington, como Xambrê e Pérola, possuem formas urbanas planejadas que podem ser analisadas em sala de aula como expressões materiais de uma determinada lógica econômica e política, permitindo discutir a relação entre planejamento urbano, especulação imobiliária e reprodução do capital.

No entanto, a escassez de materiais didáticos específicos, carga horária reduzida da Geografia no currículo e formação inicial muitas vezes deficitária em relação à história regional constituem desafios concretos. Nesse sentido, a carência de materiais pode ser suprida pela produção colaborativa de recursos. A carga horária exígua exige escolhas curriculares conscientes e integração com outros componentes curriculares. A formação continuada pode suprir lacunas da formação inicial.

Em suma, o potencial do ensino da formação socioespacial paranaense consiste em desenvolver consciência crítica sobre as desigualdades e sobre os processos que as produzem, demonstrando que o espaço não é um dado natural, mas construção social, política e histórica passível de transformação.

**Considerações finais**

A análise da formação socioespacial do Paraná revela que as formas territoriais do estado são o resultado materializado de contradições históricas e de disputas por hegemonia política e econômica. O Paraná expressa a complexidade da própria formação territorial brasileira: da ocupação ancestral à divisão colonial, do papel articulador do tropeirismo aos conflitos agrários do Contestado, dos fluxos migratórios à modernização conservadora do campo.

Se o Paraná apresenta índices de desenvolvimento econômico e produtividade agrícola de destaque nacional, seu espaço geográfico guarda as marcas da concentração fundiária, das assimetrias de renda entre regiões e dos impactos socioambientais resultantes da conversão de florestas nativas em *commodities* agropecuárias. O espaço paranaense permanece como campo de tensionamentos entre as exigências do mercado global e as necessidades sociais locais. Como observam Gonçalves, Fraga e Gross (2017), a região Centro do Paraná exemplifica esse quadro de desigualdade, configurando-se como um "bolsão de pobreza" em meio ao estado, herança de um processo de formação socioespacial marcado pela concentração fundiária, pela violência contra populações indígenas e caboclas, e pela omissão do Estado.

Diante dessa realidade, a transposição desses conteúdos para a educação básica, por meio de estratégias didáticas que valorizem a leitura crítica do território, contribui para a formação de cidadãos geograficamente letrados, capazes de compreender e intervir positivamente no mundo em que vivem.

**Referências**

CASARIL, Carlos Cassemiro. Formação sócio-espacial sudoeste paranaense. **Mercator** (Fortaleza), v. 16, p. e16019, 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/mercator/a/shfT6dS7n7XqzvWyNbzRPyj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2026.

FABRINI, Flávio. **Formação socioespacial do Noroeste do Paraná e a ação da Companhia Colonizadora Byington**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

_____. Aspectos da ocupação, da formação da estrutura produtiva e das transformações na paisagem rural no território paranaense. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 20, p. 89–101, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15473>. Acesso em: 30 jul. 2026.

FAJARDO, Sergio. **Territorialidades corporativas no rural paranaense**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2008.

GONÇALVES, Cleverson; FRAGA, Nilson Cesar; Conflitos territoriais na formação sócio-espacial da região Centro do Paraná. **Geographia Opportuno Tempore**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 242–252, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/31871>. Acesso em: 30 jul. 2026.

MOREIRA, Ruy. **Formação espacial brasileira:** uma contribuição crítica aos fundamentos espaciais da Geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 10. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2010.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# SABERES DOCENTES E GEOGRAFIA ESCOLAR: QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

**Francisco Fernandes Ladeira**[45]

**Resumo**
O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma discussão sobre o conceito de "saberes docentes" e sua relação com a Geografia Escolar. Para tanto, foi realizado um procedimento de "revisão bibliográfica", metodologia de pesquisa que consiste em revisitar conteúdos já publicados por outros pesquisadores acerca de um determinado objeto de estudo. A partir da ideia de saberes docentes, constatou-se que, na Geografia Escolar, são produzidos conhecimentos que não poderiam ser produzidos na academia, pois a escola possui demandas específicas (que não são as mesmas presentes no ambiente universitário), relacionadas, entre outros fatores, às práticas cotidianas em sala de aula, à maneira como os estudantes aprendem os conteúdos didáticos, à infraestrutura escolar, aos programas curriculares, aos métodos de avaliação e aos diferentes contextos educacionais.
**Palavras-chave:** Saberes docentes, ensino de Geografia, sala de aula, práticas pedagógicas.

**Abstract**
This paper aims to develop a discussion on the concept of "teaching knowledge" and its relationship with School Geography. To this end, a "bibliographic review" procedure was carried out, a research methodology that consists of revisiting content already published by other researchers about a given object of study. Based on the idea of teaching knowledge, it was found that, in School Geography, knowledge is produced that could not be produced in academia, because the school has specific demands (which are not the same as those present in the university environment), related, among other factors, to daily classroom practices, the way students learn didactic content, school infrastructure, curricular programs, assessment methods and different educational contexts.
**Keywords:** Teaching knowledge, Geography teaching, classroom, pedagogical practices.

## Introdução

A docência é uma das profissionais mais complexas que existem. Mesmo antes de exercer seu ofício, o professor já esteve em seu local de trabalho, na condição de aluno. Consequentemente, ele tem uma determinada noção e certas ideias sobre o que é "ser educador". Não obstante, segundo Straforini (2018), os professores operam em suas aulas com outros conhecimentos, além daqueles presentes em sua ciência de referência (e, por extensão, da disciplina escolar relacionada), como o pedagógico, o institucional, o da experiência e o do contexto socioespacial da escola e dos alunos. "Todos esses conhecimentos atuam juntos na prática docente, ressignificando o conhecimento acadêmico/científico em um tipo específico de conhecimento, que é o conhecimento escolar" (Straforini, 2018, p. 187).

Isto posto, o presente trabalho tem por objetivo promover uma discussão sobre o conceito de "saberes docentes" e sua relação com a Geografia Escolar.

[45] Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova.

Utilizado como referência aos conhecimentos construídos/mobilizados pelos professores em sua atividade profissional, o termo "saberes docentes" abrange "as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser" (Tardif, 2014, p. 60).

Conforme Grützmann (2019, p. 2), "o tema saberes docentes está vinculado ao chão da sala de aula e remete a uma conversa com o professor, buscando conhecê-lo e conhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, em ações do cotidiano da vida escolar". Portanto, estes saberes dos professores estão relacionados ao contexto em que os profissionais de ensino estão inseridos, às trajetórias pessoais e às formações inicial e continuada.

Em relação a aspectos metodológicos, este artigo pode ser classificado como uma "revisão bibliográfica", procedimento que consiste em revisitar conteúdos já publicados por outros pesquisadores sobre um determinado objeto de estudo. Tais conteúdos podem estar presentes em livros, monografias, artigos acadêmicos, capítulos de livros científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, matérias de jornais impressos, revistas e/ou textos disponíveis na rede mundial de computadores. No caso do presente trabalho, recorremos a estudos já publicados sobre as relações entre saberes docentes e Geografia Escolar.

**Revisitando o conceito de "saberes docentes"**

O termo "saberes docentes" é empregado por diferentes autores, em referência às competências, habilidades, estratégias, técnicas e conhecimentos construídos pelos professores *para* ou *no* exercício do magistério e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho docente (Gauthier *et al*., 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2014). Conforme Grützmann (2019, p. 2), "o tema saberes docentes está vinculado ao chão da sala de aula e remete a uma conversa com o professor, buscando conhecê-lo e conhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, em ações do cotidiano da vida escolar". Portanto, estes saberes dos professores estão relacionados ao contexto em que os profissionais de ensino estão inseridos, à trajetória de vida e às formações inicial e continuada.

Historicamente, o interesse acadêmico pela temática "saberes docentes" remete a meados do século XX, quando se consolidou o processo de escolarização em massa nas nações capitalistas centrais, com a chegada de novos públicos às escolas (oriundos, principalmente, das classes economicamente inferiores), sobre os quais as pedagogias tradicionais tinham pouca ou mesmo nenhuma influência. Desde então, os professores não puderam mais se limitar ao ensino dos saberes rudimentares (ler, escrever e contar) e das virtudes cívicas ou religiosas.

> A partir da metade do século XX, ensinar não é mais uma coisa simples ou evidente: as antigas crenças, rotinas e certezas, nas quais se fundava o trabalho pedagógico tradicional, vão progressivamente sendo reduzidas a pouco ou nada, por influência das novas realidades escolares. Tudo: a autoridade pedagógica, as virtudes cívicas e morais, as matérias escolares incontestáveis – que é preciso ensinar obrigatoriamente, os exercícios pedagógicos tradicionais (memorização, recitação, etc.), tudo está doravante confrontado com novas tensões, com novas questões sociais. A atividade pedagógica torna-se obscura. Por outro lado, as antigas ideologias religiosas, morais e vocacionais (dedicação, obediência, etc.), que legitimavam o ensino, enfraquecem. O mesmo ocorre com os saberes disciplinares que serviam de base tradicional para o Ensino Médio. Enfim, é nesse contexto de ruptura com as tradições pedagógicas que a questão dos saberes dos professores apareceu na história recente (Tardif, 2010, p. 1-2).

Almeida e Biajone (2007) lembram que, na década de 1980, período marcado pelo movimento reformista na formação de professores da Educação Básica nos países da América Anglo-Saxônica, houve expressiva profusão e multiplicação de trabalhos sobre os saberes docentes. A importância desses estudos atribui-se, em grande medida, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que iam além de uma abordagem acadêmica, incluindo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Sendo assim, a partir da premissa de que existe uma série de conhecimentos, representações, habilidades, pensamentos e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa determinada situação de ensino, buscou-se compreender a genealogia da atividade docente e, posteriormente, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelos profissionais do magistério, com a intenção de melhorar a formação de educadores.

De acordo com Tardif (2014), o saber docente não é constituído por um "saber específico", mas por vários "saberes", de matizes e origens diversas. São saberes sociais, contextualizados, individuais, plurais, compósitos, heterogêneos, estratégicos, temporais, abertos, porosos e permeáveis; provenientes da própria história de vida escolar do professor (isto é, o acompanham até mesmo antes do início de sua formação inicial), suas experiências, rotinas de trabalho e interações com os estudantes em sala de aula e com outros sujeitos escolares.

> Por que o 'saber profissional' dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários 'saberes'? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (Cunha, 2007, p. 6-7).

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes provêm de diferentes fontes: formação inicial e continuada dos professores, socialização escolar, aprendizagem com os pares, livros didáticos, programas escolares, currículos, conteúdos a serem ensinados, práticas profissionais e cultura pessoal (conforme o quadro a seguir):

**Quadro 1** – Os saberes dos professores

| **Saberes dos professores** | **Fontes sociais de aquisição** | **Modos de integração no trabalho docente** |
|---|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |

| | | |
|---|---|---|
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Tardif (2014).

A partir das considerações apresentadas acima, Tardif (2014) propõe quatro categorias de saberes docentes: *saberes disciplinares*, *saberes curriculares*, *saberes profissionais* e *saberes experienciais*. Essa mescla de saberes constitui, possivelmente, *o que é necessário saber para ensinar*.

Os *saberes disciplinares* (por exemplo, Geografia, História, Literatura, etc.) estão relacionados aos diferentes campos de conhecimentos constituídos. Nos ambientes acadêmicos, geralmente estes conhecimentos estão organizados em disciplinas ou blocos temáticos, elucidando determinado conjunto de conceitos numa respectiva área. São apresentados nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados por ela como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Concretamente, são apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem conhecer para, posteriormente, aplicar em sala de aula.

> O professor precisa entender não somente que algo é assim, mas também *por que é assim*, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada. Além disso, nós esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que um outro qualquer possa ser periférico (Almeida; Biajone, 2007, p. 288, grifo nosso).

Os *saberes profissionais* (ou saberes pedagógicos) se referem aos conhecimentos produzidos por pesquisadores das ciências da educação e posteriormente transmitidos pelas instituições de formação de professores (tanto na formação inicial quanto na formação continuada). Abrangem questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas.

Por fim, os *saberes experienciais* são desenvolvidos, especificamente, no trabalho cotidiano do professor, na execução de suas funções e no conhecimento de seu espaço de atuação. São distintos dos conhecimentos dos currículos oficiais, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária e dos conhecimentos elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, pois não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Esses *saberes experienciais* surgem com a experiência, sendo por ela corroborados, "sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (Tardif, 2014, p. 39). Podem se manifestar como crenças explícitas, imagens, metáforas e princípios de atuação. É um saber ligado aos encargos dos docentes: é prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, não analítico, aberto, permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social.

Tais características delineiam uma espécie de "epistemologia da prática docente" (ou "epistemologia da prática profissional"):

> Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de "saber" um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 10-11).

A partir dos saberes adquiridos através da experiência profissional, os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira, avaliam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos e concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

Nessa lógica, a prática profissional pode ser entendida como um processo de aprendizagem contínua, por meio do qual o professor retraduz sua formação e a adapta ao exercício da docência, eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra. Nas palavras de Tardif (2014, p. 53):

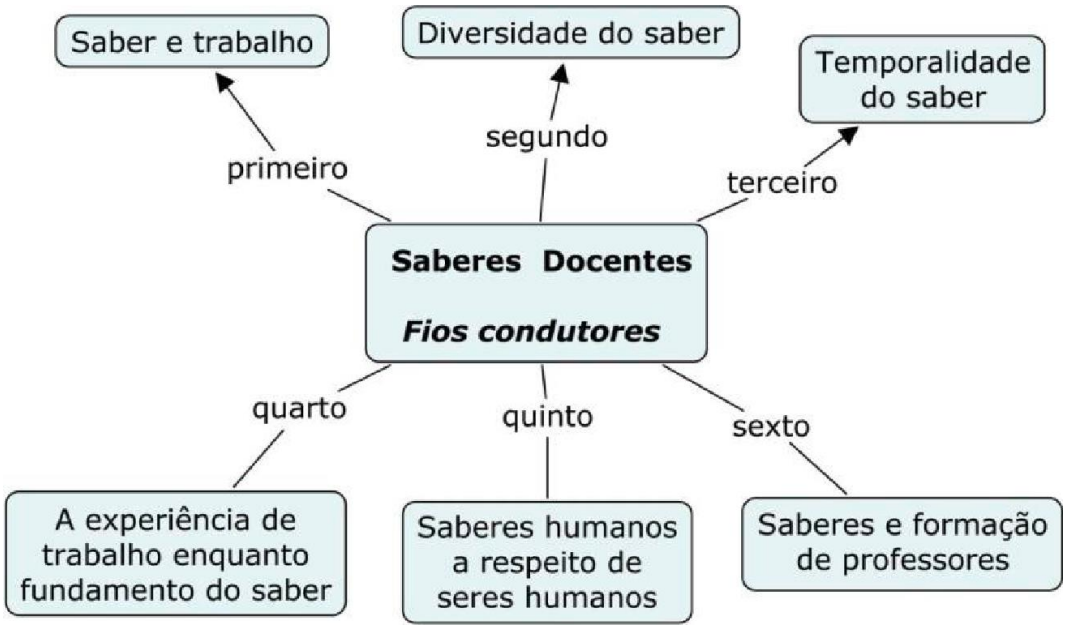
> A experiência provoca [...] um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Os *saberes experienciais* não constituem apenas mais um grupo de saberes entre outros, mas o próprio *centro de gravidade da competência profissional dos docentes*, pois são formados de todos os outros saberes; retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. Desse modo, "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira" (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 227). Logo, é plausível considerar o professor como um profissional que adquire, assimila e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de sua profissão.

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (Tardif, 2014, p. 39).

Como o termo "saberes docentes" nos remetem a vários focos de análise (o que pôde ser constatado nos parágrafos antecedentes) e o professor, por sua vez, é um ator social inerentemente complexo, em constante formação, Tardif (2014) propõe seis fios condutores (apresentados na imagem a seguir) que procuram situar os saberes do professor entre a perspectiva individual e social, entre o sujeito e o sistema no qual atua:

**Figura 1 –** Fios condutores dos saberes docentes




**Fonte:** Grützmann (2019), a partir de Tardif (2011).

*Saber e trabalho* – primeiro fio condutor dos saberes docentes – parte do princípio de que a utilização de diferentes saberes pelo professor não é livre, ao acaso; mas está condicionada às circunstâncias, objetivos pedagógicos e recursos presentes no ambiente profissional onde ele atua (escola e sala de aula). Isso significa que o saber docente não é apenas um *meio* para o trabalho, mas é produzido e modelado *no* e *pelo* trabalho; não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do trabalho*.

O segundo fio condutor – *diversidade do saber* – diz respeito ao pluralismo dos saberes docentes, profundamente sociais, mas, ao mesmo tempo, também os saberes dos atores individuais que os possuem e os incorporam às suas práticas profissionais para adaptá-los e transformá-los.

> O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (Tardif, 2014, p. 16).

*Temporalidade do saber* – terceiro fio condutor – aponta que os saberes docentes não estão relacionados apenas ao período de formação inicial ou à prática profissional cotidiana, mas à própria história de vida de cada professor. Antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, o educador já sabe, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior, quando adquire determinadas "crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno" (Tardif, 2014, p. 20). Não obstante, este saber herdado do período escolar é tão consistente que "persiste através do tempo e a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo" (*idem*).

*A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, quarto fio condutor, enfatiza que os diferentes saberes docentes são hierarquizados em relação às suas utilidades no ensino. Ou seja, nem todos os saberes são considerados e valorizados da mesma forma pelos docentes em sua prática. Alguns são privilegiados (sobretudo aqueles ligados à experiência do trabalho cotidiano), pois os educadores percebem que têm uma utilidade mais acentuada. Outros (notadamente os saberes associados a aspectos teóricos da docência) são considerados periféricos, secundários e acessórios.

> Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão (*idem*, p. 65).

O quinto fio condutor – *Saberes humanos a respeito de seres humanos* – se refere ao caráter interativo do exercício do magistério. Toda a ação docente é mediada pelo contato com outros seres humanos: alunos (principalmente) e demais sujeitos da comunidade escolar (pais, mães, diretores, orientadores pedagógicos e coordenadores educacionais, entre outros). Essas interações são realizadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser etc., exigindo dos professores e professoras, não um saber sobre um objeto de conhecimento, tampouco um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores sociais e de serem pessoas em interação com pessoas.

Do ponto de vista profissional, saber como conviver numa escola é tão importante para o professor quanto saber ensinar uma determinada disciplina em sala de aula. Isso significa que a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os docentes também assimilem saberes práticos, específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras.

O último fio condutor – *Saberes e formação de professores* – focaliza a relação entre os saberes adquiridos pelo professor durante formação inicial e a realidade específica de seu trabalho cotidiano, compreendendo o profissional do magistério não somente como *técnico que aplica os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários*, mas como *sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade* e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 23) chama a atenção para a necessidade de pensarmos sobre "uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas". Assim, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, a formação de docentes e as diretrizes curriculares deveriam, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos:

> Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (Tardif, 2014, p. 23).

Em outra oportunidade, Tardif (2000) lembra que os saberes docentes não são apenas conhecimentos técnicos padronizados (ligados a uma racionalidade única), cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas prontas. Pelo contrário, estes conhecimentos profissionais exigem constantemente uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas, o que requer do profissional do magistério reflexão e discernimento, para que possa não apenas compreender um determinado problema, mas também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Dessa forma, podemos inferir que os saberes docentes são fortemente personalizados, raramente são saberes formalizados e objetivados, pois são apropriados, incorporados e subjetivados; sendo, portanto, controverso dissociá-los às pessoas, sua história de vida, situação de trabalho, emoções, personalidades, pensamentos, ações e idiossincrasias.

> Os saberes profissionais dos professores [são] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. [...] Diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (Tardif, 2000, p. 16).

Assim, os significados atribuídos pelos professores às situações de ensino são elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações: "eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir" (*idem*, p. 16). Em outras palavras, um determinado saber docente, mobilizado para solucionar problemas de um contexto específico, não terá o mesmo efeito/eficácia se replicado em outras circunstâncias. Do mesmo modo, diferentes educadores, em situações pedagógicas similares, não irão acionar o mesmo repertório de saberes docentes, pois o professor raramente terá uma teoria ou uma visão unitária de sua prática pedagógica. Pelo contrário, ele faz uso de muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procura atingir simultaneamente.

Em suma, os estudos sobre os saberes docentes buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar sua formação numa abordagem que possa ir além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, valorizando, sobretudo, os conhecimentos construídos no cotidiano do espaço escolar, de maneira geral, e na sala de aula, em especial (Nunes, 2001). Desse modo, conforme enfatizam Almeida e Biajone (2007), a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência os saberes profissionais dos professores, tais como estes os mobilizam e utilizam em diferentes contextos de trabalho cotidiano, permite a introdução de dispositivos de formação que visem habituar os futuros educadores à prática profissional.

Nesse sentido, Gauthier *et al*. (1998) destacam que os trabalhos que abordam os saberes docentes contribuíram substancialmente para desconstruir ideias preconcebidas sobre o campo educacional, como as premissas que consideram o magistério uma questão de talento, bom senso e intuição ou apontam que o ato de ensinar consiste apenas em "transmitir conhecimentos", bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino para ser um "bom professor".

**Saberes docentes e Geografia Escolar**

Para o professor de Geografia, sob o aspecto didático/pedagógico, tão importante quanto conhecer a ciência de formação, é saber como trabalhar este conhecimento especializado em situações educativas. Sendo assim, pautar a atividade profissional em teorias é condição necessária, porém não suficiente, ao exercício da docência, haja vista que esta profissão "supõe um enfoque com várias dimensões, onde o técnico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si" (Pacheco, 2019, p. 142).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) aponta que, em seu "fazer pedagógico", é fundamental que o professor da Educação Básica domine a área do conhecimento que leciona; saiba como trabalhar este conhecimento em sala de aula, utilize a metodologia adequada de acordo com a faixa etária ou o nível do corpo discente (Ensino Fundamental ou Médio) e verifique constantemente como ocorreu o processo de aprendizagem do aluno (dialogando com teorias da Psicologia e Educação).

> Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O "saber-ensinar" refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2014, p. 178).

À essa discussão, Leão e Carvalho Leão (2013) acrescentam que a ação docente na Geografia Escolar requer uma reflexão sobre "*o que ensinar*", "*como ensinar*" e "*por que ensinar*".

Conhecer a Geografia consiste no primeiro passo para se ensinar esta disciplina na Educação Básica, pois os conteúdos ganham sentido quando articulados com a ciência de referência. Este conhecimento permite, no processo pedagógico, definir "*o que ensinar*". Para tanto, é importante que os professores entendam que os conteúdos e as categorias mais gerais carregam em si a estrutura lógica da Geografia. A aquisição de conceitos básicos dessa ciência

conduzirá à capacidade de abstração e de generalização, ou seja, pensar os fenômenos estudados em diferentes escalas, tendo como referência a escala do cotidiano, o espaço vivido pelo aluno. Já o *"como ensinar"* encontra-se fundamentado pela didática e exige do docente a habilidade necessária para, no diálogo, promover a ressignificação dos saberes por meio da interlocução didática. É desse encontro/confronto de significados (Geografia do professor e Geografia dos alunos) que nasce o "saber ensinado". Por fim, ao se perguntar: "*por que ensinar?*", o docente buscará os diversos sentidos para sua ação (político, social, cultural, ético, epistemológico, etc.).

> Um geógrafo passa, necessariamente, em sua formação [...], por ter de adquirir uma formação geral referente ao conhecimento acumulado pela humanidade, uma qualificação técnica decorrente do aparato específico do "fazer geográfico" e por uma dimensão pedagógica que lhe oportunizará a capacidade de exercer a função social. Essa dimensão pedagógica não se resume às disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, se reconhecer como educador no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade, que se destina o produto de seu trabalho (Callai, 1999).

Sobre essa questão, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada*, *conhecimento pedagógico da matéria* e *conhecimento curricular*.

O *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada* está relacionado à compreensão do professor sobre a estrutura da disciplina que leciona; como organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume apenas à detenção de fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica.

O *conhecimento pedagógico da matéria* se refere às possibilidades de apresentar o conteúdo didático em sala de aula – por meio de metáforas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – de modo a torná-lo compreensível para os alunos. Trata-se da capacidade do professor "de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos" (Shulman, 1986, p. 288). Já o *conhecimento curricular*, como a própria nomenclatura pressupõe, aponta para a importância de o professor dominar o conhecimento curricular e saber como aplicá-lo em situações de sala de aula, de acordo com as características do corpo discente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Santos Pinto (2015) ressalta ser imprescindível que o professor de Geografia compreenda de maneira satisfatória o processo do ensinar e do aprender para que, assim, possa melhor desenvolver sua prática profissional, fazendo de sua aula um momento que desperte o interesse dos alunos para os diferentes conteúdos estudados pela ciência geográfica. Nesse sentido, Callai (2011, p. 36) propõe os seguintes questionamentos aos professores de Geografia:

> Como são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Onde vão? Por onde circulam? Que geografia constroem? Que geografia aprendem? Como aprendem e como podem aprender melhor geografia? Que significados têm para eles a geografia que estudam? Que relações fazem ou são levados a fazer da geografia escolar com a geografia que vivenciam, da espacialidade vivida com a espacialidade aprendida?

Dessa forma, é importante que as práticas profissionais do professor de Geografia possibilitem ao aluno a construção de um pensamento capaz de compreender as diversas espacialidades de seu cotidiano e estabelecer relações entre as diferentes escalas. Para tanto, de acordo com Souza (2013), espera-se que o docente tenha, entre outras competências, o domínio teórico conceitual de sua disciplina (pois dele advém os conteúdos e informações que estruturam tal pensamento), a habilidade técnica para efetivar suas aulas usando os recursos disponíveis na instituição escolar e conheça as principais teorias da aprendizagem.

Todavia, Leão, Carvalho Leão e Silva (2015), ao analisarem matrizes curriculares de licenciaturas em Geografia e os currículos de alguns docentes desses cursos, observaram o predomínio do "perfil do bacharel" sobre o "perfil do professor". Tal constatação ganha ainda mais consistência quando avaliadas as ementas das disciplinas e os títulos das monografias.

Consequentemente, concluem os autores, mesmo que os graduandos formados em um determinado curso possam ter comportamentos diferentes e construir, ao longo de suas carreiras, diferentes identidades com a docência, este tipo de currículo, pautado por uma lógica bacharelesca, apresenta uma série de efeitos negativos para os alunos egressos, pois parte do (equivocado) pressuposto que, para ser um "bom professor", basta saber os conteúdos específicos da Geografia.

**Considerações finais**

Neste trabalho não concebemos a sala de aula como reprodutora automática de conceitos e teorias geográficas sistematizadas na universidade, mas como espaço privilegiado de construção de novos e importantes conhecimentos, que devem ser comunicados, refletidos e aproveitados no ambiente acadêmico, pois não basta uma formação centrada no conteúdo; é preciso, também, promover a interlocução didática e reconhecer tanto os saberes teóricos quanto os saberes práticos.

Sendo assim, consideramos que os saberes produzidos pelos professores de Geografia da Educação Básica são tão legítimos e importantes para a evolução do conhecimento geográfico quanto os trabalhos escritos pelos autores que são referências para esta disciplina.

Em outros termos, como já vimos em Tardif (2014), a produção dos saberes sobre o ensino não é privilégio exclusivo dos pesquisadores acadêmicos. É necessário reconhecer que os professores da Educação Básica também possuem saberes; que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. Portanto, como o profissional do magistério "é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa" (Tardif, 2014, p. 238).

Desse modo, a partir da ideia de saberes docentes, podemos inferir que na Geografia Escolar são produzidos conhecimentos que não poderiam ser produzidos na academia, pois a escola possui demandas específicas (que não são as mesmas presentes no ambiente universitário), relacionadas, entre outros fatores, às práticas cotidianas em sala de aula, à maneira como os estudantes aprendem os conteúdos didáticos, à infraestrutura escolar, aos programas curriculares, aos métodos de avaliação e aos diferentes contextos educacionais.

**Referências**

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

_____. Em busca de fazer educação geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti. *et al*. (orgs.). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, p. 15-33, 2011.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 6 jul. 2024.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GRÜTZMANN, Thais Philipsen. Saberes docentes: Um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 1 jul. 2024.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inêz Aparecida de. **Metodologia do ensino de geografia**. São João del-Rei: UFSJ, 2013.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inêz Aparecida de; SILVA, Samara Mirelly da. A terminalidade e a integralidade dos cursos de licenciatura em Geografia e a concepção bacharelesca de formação. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 21-30, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N10/Resumo-Art2-v6n10-Leao-Silva.php>. Acesso em: 24 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, p. 25-46, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.>. Acesso em 16 jun. 2021.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade** – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n 74, ano XXII, p. 27-42, abril 2001.

PACHECO, Ana Paula Pinho. **O uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de Geografia:** uma proposta de formação continuada. Tese (doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

SANTOS PINTO, Kinsey. **Geografia:** ensino e neurociências. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2015.

SHULMAN, Les S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SOUZA, Maria Gerlanne de. **O uso da internet como ferramenta pedagógica para os professores do ensino fundamental**. Monografia (graduação) – Universidade Aberta do Brasil, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Licenciatura Plena em Informática, Tauá, 2013.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação, **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/308-1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 20224.
_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, 2000.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# DECOLONIALIDADE: SABERES ANCESTRAIS E RESISTÊNCIAS À COLONIALIDADE DO PODER

**Irani Alves Nogueira do Nascimento**[46]
**Kênia Gonçalves Costa** [47]

**Resumo**
O artigo analisa a decolonialidade como perspectiva teórica e política que problematiza a permanência das estruturas coloniais nas dimensões do poder, saber e ser. Objetiva identificar e discutir categorias conceituais do pensamento decolonial e suas contribuições para compreender desigualdades epistêmicas e ontológicas. Adota revisão de literatura qualitativa, teórica e interpretativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos do campo decolonial. Os resultados sugerem a permanência de lógicas coloniais nas relações sociais, na produção do conhecimento e nos processos de subjetivação. Conclui-se que a decolonialidade constitui perspectiva epistemológica e emancipatória, valorizando saberes ancestrais e diversidade de modos de conhecer e existir.
**Palavras-chave:** Decolonialidade. Colonialidade. Saberes ancestrais.

**Resumen**
El artículo analiza la decolonialidad como una perspectiva teórica y política que problematiza la permanencia de las estructuras coloniales en las dimensiones del poder, del saber y del ser. Tiene como objetivo identificar y discutir las categorías conceptuales del pensamiento decolonial y sus contribuciones para comprender las desigualdades epistémicas y ontológicas. Adopta una revisión de literatura cualitativa, teórica e interpretativa, fundamentada en autores clásicos y contemporáneos del campo decolonial. Los resultados sugieren la permanencia de lógicas coloniales en las relaciones sociales, en la producción del conocimiento y en los procesos de subjetivación. Se concluye que la decolonialidad constituye una perspectiva epistemológica y emancipadora, que valora los saberes ancestrales y la diversidad de formas de conocer y existir.
**Palabras clave:** Decolonialidad. Colonialidad. Saberes ancestrales.

## Introdução

A decolonialidade configura-se como um horizonte crítico e epistemológico que problematiza as permanências e reconfigurações do colonialismo nas estruturas sociais, nos regimes de produção do conhecimento e nos processos de constituição das subjetividades, que procura revelar e questionar as bases históricas das desigualdades contemporâneas. Ao problematizar a matriz colonial de poder, essa perspectiva evidencia como hierarquias entre povos, culturas e saberes foram construídas a partir de critérios raciais, geopolíticos e epistêmicos, naturalizando relações de dominação que ainda estruturam o mundo moderno.

Nesse contexto, a crítica decolonial evidencia como a epistemologia eurocêntrica, que se consolidou como padrão universal de racionalidade, transformando experiências históricas localizadas em parâmetros normativos globais. Esse processo, implicou a marginalização, a inferiorização e, em muitos casos, o apagamento de conhecimentos produzidos por povos

[46] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Cultura e Território – PPGCULT. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB
[47] Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

indígenas, africanos e comunidades tradicionais. A problematização dessas hierarquias epistêmicas torna-se, portanto, condição fundamental para a construção de formas plurais de conhecimento e para o reconhecimento da legitimidade de outros regimes de saber e de existência.

Aníbal Quijano argumenta que o colonialismo não se encerrou com os processos formais de independência das nações da américa latina, mas foi reconfigurado sob a forma da colonialidade, um padrão de poder que articula raça, trabalho, conhecimento e autoridade. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder instituiu uma classificação racial da população mundial que continua operando como princípio organizador das desigualdades contemporâneas, assim:

> A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. Quijano (2005, p. 120).

Segundo o autor, a racialização operou como um princípio de organização do trabalho, associando os povos colonizados às formas de exploração não assalariadas ou precarizadas, enquanto o trabalho pago foi historicamente configurado como um privilégio dos brancos. Essa lógica produziu uma naturalização da inferiorização racial, legitimando a exploração econômica e a desigualdade social. Mesmo após o fim formal do colonialismo, a permanência de disparidades salariais e a concentração de populações racializadas em posições de trabalho mais vulneráveis revelam a continuidade dessas hierarquias no interior do sistema capitalista global. Desse modo, as desigualdades contemporâneas não podem ser compreendidas dissociadas da colonialidade do poder, conceito que expressa a persistência das estruturas de dominação racial, econômica e epistêmica que organizam as relações sociais em escala mundial.

Mignolo (2017), por sua vez, enfatiza que ‘“pensamento fronteiriço é a condição necessária para que existam projetos desocidentalizador e descolonial” a necessidade de um desprendimento “epistêmico (epistemic delinking)”, isto é, a produção de conhecimentos a partir de lugares de enunciação historicamente subalternizados. Nesse sentido, a decolonialidade não se limita à crítica do passado colonial, mas propõe a abertura de outros horizontes civilizatórios, nos quais múltiplas racionalidades e modos de vida possam ser reconhecidos como legítimos.

Entretanto, observa-se que, no interior do campo acadêmico, a difusão do debate decolonial tem ocorrido, em muitos casos, de forma predominantemente discursiva, sem que isso implique transformações efetivas nas estruturas institucionais de validação do conhecimento. A incorporação do vocabulário decolonial em currículos, pesquisas e políticas científicas nem sempre se traduz em deslocamentos concretos das hierarquias epistêmicas, resultando, por vezes, em processos de institucionalização que neutralizam seu potencial crítico. Parte-se, portanto, do argumento de que a decolonialidade, quando apropriada sem

questionamento das bases estruturais da produção científica, corre o risco de ser absorvida pela própria racionalidade que busca contestar.

Diante desse cenário, o presente estudo parte da seguinte questão norteadora: de que forma o pensamento decolonial pode contribuir para a desestabilização efetiva das hierarquias epistêmicas, raciais e culturais produzidas pela modernidade ocidental, para além de sua apropriação discursiva no campo acadêmico? Partindo desse questionamento, o artigo busca identificar e discutir as principais categorias conceituais que fundamentam o pensamento decolonial, evidenciando suas contribuições para a compreensão das desigualdades epistêmicas e ontológicas produzidas pela racionalidade moderna.

**Colonialidade**

A colonialidade do poder, conceito formulado por Aníbal Quijano (2005), descreve a permanência das hierarquias sociais, raciais e econômicas herdadas do colonialismo. Mais do que um legado histórico, trata-se de uma lógica que organiza o mundo moderno, naturalizando desigualdades, legitimando o controle sobre corpos e territórios e concentrando o poder em determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, a decolonialidade do poder propõe uma ruptura com tais estruturas, defendendo uma reorganização social pautada na equidade, no reconhecimento e na participação coletiva.

> O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas. Quijano (2005, p. 74, 75).

O autor ressalta que o problema do eurocentrismo não se limita a um simples etnocentrismo, isto é, à valorização de uma cultura em detrimento de outras. Trata-se, antes, de um mecanismo estrutural de poder que organiza as hierarquias epistêmicas no sistema-mundo moderno. Ao naturalizar determinadas formas de conhecimento como universais, o eurocentrismo desqualifica saberes indígenas, africanos e de outras tradições culturais, classificando-os como inferiores, atrasados ou não científicos. Dessa forma, ele contribui para a reprodução das desigualdades produzidas pelo sistema colonial/moderno.

Essa naturalização da experiência social é central para a manutenção do que Quijano denomina padrão mundial de poder, no qual as relações de dominação racial, econômica e epistêmica permanecem estruturando as sociedades contemporâneas. Quando os indivíduos passam a compreender essas hierarquias como naturais ou inevitáveis, torna-se mais difícil questionar as estruturas que sustentam essas desigualdades. O eurocentrismo, portanto, atua não apenas no plano político ou econômico, mas também no plano simbólico e cognitivo, moldando a maneira como as pessoas percebem a si mesmas, aos outros e ao mundo.

No campo educacional, essa crítica tem implicações profundas, pois evidencia que os currículos escolares frequentemente reproduzem essa lógica ao privilegiar referências europeias e ao marginalizar outras epistemologias. Nesse sentido, perspectivas como a decolonialidade buscam justamente desnaturalizar o eurocentrismo, reconhecendo a pluralidade de saberes e valorizando epistemologias historicamente silenciadas, como os saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas.

> É fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. Santos (2015, p. 116).

Santos dialoga diretamente com o pensamento decolonial ao revelar que os sujeitos situados em contextos de subalternização são constantemente atravessados por relações de poder que os obrigam, em muitos casos, a se adaptar às estruturas dominantes para garantir sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, é nesse mesmo contexto que emergem práticas de resistência capazes de projetar outros horizontes de existência.

Dessa forma, Milton Santos reconhece que as experiências vividas por sujeitos situados nas margens do mundo moderno possuem potencial para gerar conhecimentos e práticas educativas próprias. Essas experiências revelam formas de compreender e interpretar o mundo que desafiam as lógicas da colonialidade e questionam a ideia de que apenas o conhecimento produzido nos centros hegemônicos possui legitimidade. Nesse sentido, os saberes contribuem para a construção de outras possibilidades de futuro, baseadas na pluralidade de conhecimentos, na valorização das identidades culturais e na busca por formas mais justas de existência social.

Compreender a colonialidade do poder implica analisar como raça, classe e gênero se articulam para sustentar o eurocentrismo e a exclusão de saberes e identidades subalternizadas Carneiro (2018). A superação dessa lógica requer um duplo movimento: político e epistemológico. Politicamente, significa desestabilizar estruturas de dominação; epistemologicamente, exige romper com a hierarquização dos conhecimentos e reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos fora dos centros hegemônicos. Essa perspectiva abre espaço para a construção de uma justiça social e cognitiva que acolha as múltiplas formas de existir e conhecer.

A colonialidade do saber, conforme apontam Santos (2014) e Mignolo (2017), refere-se à dominação epistemológica que marginaliza os conhecimentos não ocidentais, reduzindo-os a crenças, mitos ou expressões locais. Essa forma de exclusão epistêmica sustenta a hegemonia eurocêntrica e gera o que Boaventura de Sousa Santos denomina epistemicídio, o extermínio simbólico de modos de saber e viver não reconhecidos pela racionalidade moderna. Assim, a ciência, a educação e as instituições culturais reproduzem desigualdades históricas ao negar a validade das epistemologias periféricas.

Segundo Oliveira; Gomes,

> Importa assinalar que o pensamento decolonial parte da constatação de que a ideia de Modernidade foi uma criação europeia, surgida a partir da criação do “Novo Mundo”, o qual, tal qual um espelho, refletia, de maneira invertida, e contrapunha os valores civilizatórios europeus aos valores dos povos colonizados, estabelecendo novas dicotomias (razão versus barbárie, progresso versus atraso, ciência versus superstição, etc.) e novas identidades (negros, brancos, mestiços, criollos, etc.). Oliveira; Gomes, (2021 p. 648).

Os autores destacam que um dos pressupostos fundamentais do pensamento decolonial é a compreensão de que a modernidade não é um processo universal e neutro, mas uma construção histórica situada, diretamente vinculada à expansão colonial europeia. A constituição do chamado “Novo Mundo” não apenas ampliou os horizontes geográficos da Europa, mas também funcionou como um dispositivo simbólico e político por meio do qual a Europa passou a se definir como centro da civilização, da racionalidade e do progresso. Nesse

processo, os povos colonizados foram posicionados como seu oposto, sendo associados à barbárie, ao atraso e à irracionalidade.

A crítica do pensamento decolonial, a ideia de que a modernidade foi construída juntamente com a colonialidade, produzindo não apenas desigualdades materiais, mas também regimes de saber que classificaram povos e culturas de maneira hierárquica.

A reflexão de Fanon (2008), portanto, aponta para a necessidade de questionar essas bases epistemológicas e de reconstruir formas de conhecimento que reconheçam a dignidade e a humanidade plena dos sujeitos historicamente marginalizados.

> Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. Fanon (2008 p. 33).

Nessa perspectiva, o pensamento decolonial propõe a reconstrução das formas de conhecimento a partir do reconhecimento da pluralidade epistemológica, isso implica valorizar saberes ancestrais, comunitários e territoriais, compreendendo-os como fontes legítimas de produção de conhecimento. Assim, ao reivindicar a dignidade e a humanidade plena dos sujeitos historicamente marginalizados, a perspectiva decolonial aponta para a construção de uma justiça cognitiva, na qual diferentes formas de saber possam coexistir sem hierarquizações impostas pela lógica moderno-colonial.

O processo colonial não apenas dominou territórios, mas também impôs modos de existência que inferiorizaram corpos negros, indígenas e periféricos, confinando-os às margens da sociedade. Romper com essa lógica implica reconstruir as formas de ser e estar no mundo, valorizando identidades plurais e modos de vida que resistem à normatividade ocidental.

> Colonialismo e descolonização são às vezes definidos de modo tão generalizante, que acabam se aplicando a todas as formas de construção do império e de resistência, desde o começo da humanidade. Mas quando sujeitos colonizados apontam para a relevância da colonização e da descolonização, eles tendem a se referir particularmente às formas modernas de colonização. Maldonado-Torres (2019, p. 35).

O autor evidencia uma distinção fundamental para o pensamento decolonial ao indicar que os conceitos de colonialismo e descolonização não devem ser compreendidos de forma genérica ou atemporal. Quando interpretados de maneira ampla, esses termos podem perder sua especificidade histórica e política, diluindo as relações concretas de dominação que marcaram a expansão europeia a partir da modernidade.

Na perspectiva decolonial, contudo, a colonização moderna constitui um processo estruturante global, responsável por instaurar hierarquias raciais, epistêmicas e territoriais que permanecem operando no presente. Nesse sentido, compreender a colonização moderna em sua historicidade permite evidenciar que as lutas de descolonização não dizem respeito apenas ao passado, mas à superação das estruturas de poder, saber e ser que continuam a reproduzir desigualdades e exclusões na contemporaneidade.

> Para criar uma academia culturalmente diversa, temos de nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes. Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento,

> temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade. Hooks (2013, p. 50).

Dessa forma, Hooks estabelece um diálogo direto com o pensamento decolonial, na medida em que questiona a estrutura tradicional da academia e propõe sua transformação em um espaço efetivamente plural e aberto à diversidade cultural. A autora argumenta que a construção de uma universidade diversa exige compromisso coletivo e disposição para enfrentar conflitos, o que se aproxima das críticas decoloniais às bases eurocêntricas do conhecimento. Nesse sentido, a decolonialidade busca justamente problematizar a hegemonia epistemológica produzida pela modernidade ocidental e abrir espaço para a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a diversidade cultural não deve ser entendida apenas como presença de diferentes sujeitos na academia, mas como um princípio epistemológico capaz de influenciar e reorientar a produção do conhecimento. Assim, a autora defende uma postura intelectual aberta ao diálogo, à divergência e à valorização de saberes diversos, apontando para a construção de uma prática acadêmica mais democrática, crítica e socialmente comprometida.

Sob a ótica decolonial, a colonialidade deve ser compreendida como um fenômeno que transcende o período colonial propriamente dito, mantendo-se ativa nas formas contemporâneas de organização do poder, do saber e da constituição do sujeito. Nesse sentido, o pensamento decolonial denuncia a persistência de uma matriz de poder que hierarquiza povos, culturas e formas de conhecimento, estabelecendo a supremacia de uma racionalidade eurocêntrica em detrimento das experiências históricas e culturais dos povos colonizados.

Nesse sentido, o pensamento decolonial denuncia a persistência de uma matriz de poder que hierarquiza povos, culturas e formas de conhecimento, estabelecendo a supremacia de uma racionalidade eurocêntrica em detrimento das experiências históricas e culturais dos povos colonizados.

Como afirma Lélia Gonzalez, ao refletir sobre os efeitos do racismo na produção do conhecimento no Brasil,

> O que se tem é a negação da oferta de saberes já existentes, reconhecidos, sobre o combate ao racismo, em seus diversos níveis, privilegiando os saberes produzidos da ótica disciplinar e normalizadora. Gonzalez (2005, p. 285).

Gonzalez revela como a produção do conhecimento também é atravessada por relações de poder. Ao priorizar determinadas formas de saber e silenciar outras, o campo acadêmico acaba reproduzindo mecanismos de exclusão que reforçam a colonialidade do saber. Assim, conhecimentos oriundos das experiências históricas da população negra, construídos nas lutas sociais, nas práticas culturais e nas memórias coletivas no qual são frequentemente marginalizados ou reinterpretados a partir de categorias externas que esvaziam seu potencial crítico.

> Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. Walsh (2009, p. 22).

A interculturalidade crítica não surge como um conceito produzido originalmente pelo Estado ou pelas instituições acadêmicas, mas como resultado das lutas políticas e das reflexões construídas pelos movimentos sociais, especialmente aqueles formados por povos indígenas, afrodescendentes e outras comunidades historicamente marginalizadas. Essa origem evidencia que a interculturalidade crítica nasce de experiências concretas de resistência e de reivindicação de direitos, sendo, portanto, profundamente vinculada às demandas por justiça social, reconhecimento cultural e transformação das estruturas de poder.

Nesse contexto, a crítica decolonial busca desestabilizar a hegemonia do pensamento eurocêntrico que historicamente desqualifica os saberes ancestrais, classificando-os como inferiores ou não científicos. Para Sueli Carneiro, essa dinâmica pode ser compreendida a partir do conceito de epistemicídio, isto é, a destruição sistemática dos conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados. A autora afirma que "o epistemicídio se presta como contribuição ao entendimento da perversidade do racismo." Carneiro (2005). Assim, a colonialidade opera não apenas por meio da exclusão social, mas também pela negação das formas de conhecimento construídas historicamente por esses grupos.

Considerando este contexto, a decolonialidade propõe a valorização de outras epistemologias, reconhecendo que os conhecimentos produzidos por comunidades historicamente marginalizadas constituem formas legítimas de interpretação e organização da vida social. Nesse sentido, os saberes ancestrais emergem como importantes fontes de resistência e de produção de conhecimento, especialmente quando transmitidos por meio da oralidade, da memória coletiva e das práticas culturais. Nas comunidades quilombolas, por exemplo, as narrativas orais preservam experiências históricas de luta, resistência e pertencimento, funcionando como dispositivos de transmissão de valores, saberes e identidades coletivas.

A valorização desses saberes implica reconhecer que a produção de conhecimento não se limita ao espaço acadêmico ou às epistemologias ocidentais, mas também se constrói nas experiências históricas e culturais dos povos.

> No entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes. Santos, (2015, p. 38).

Segundo Santos, a decolonialidade e saberes ancestrais revela-se como um caminho fundamental para a construção de práticas de resistência, assim essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento decolonial, que reconhece as identidades coletivas como espaços de produção do conhecimento e de enfrentamento às estruturas da colonialidade.

Ao ressignificar suas identidades, os povos tradicionais resistem aquilo que historicamente foi imposto e inferiorizado e essa resistência não se limita à preservação do passado, mas constitui um processo dinâmico de reconstrução identitária que contribui para a valorização da diversidade cultural e para a luta por reconhecimento e justiça social. Ao valorizar a memória, a oralidade e as experiências coletivas das comunidades tradicionais, o pensamento decolonial contribui para romper com a lógica colonial que historicamente marginalizou esses conhecimentos.

Isso demonstra que os saberes ancestrais deixam de ser vistos como meros resquícios do passado e passam a ser compreendidos como epistemologias vivas, capazes de produzir conhecimento, fortalecer identidades coletivas e sustentar práticas de resistência e reexistência frente às estruturas persistentes da colonialidade.

**Materiais e métodos**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-interpretativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura. Segundo Minayo (2014), "o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis". Desse modo, no campo das reflexões decoloniais, tal perspectiva metodológica é problematizada na medida em que pode reproduzir uma racionalidade científica marcada por matrizes eurocêntricas de produção do conhecimento, a investigação foi conduzida no âmbito de estudos acadêmicos sobre pensamento decolonial e epistemologias críticas, com foco na análise das categorias conceituais que estruturam o debate sobre decolonialidade, especialmente as noções de colonialidade.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre os meses de outubro de 2025 a março de 2026, a partir do levantamento sistemático de produções científicas disponíveis em bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais, tais como Google Acadêmico, Scribd e Portal de Periódicos da CAPES, além da consulta a livros e obras clássicas do campo decolonial. O recorte temporal privilegia textos considerados referenciais na constituição do pensamento decolonial, bem como produções mais recentes que dialogam com o tema.

Foram adotados como critérios de inclusão obras teóricas e artigos científicos que abordassem diretamente as categorias analíticas da colonialidade, decolonialidade, assim como reflexões sobre epistemologias, saberes ancestrais e práticas de resistência cultural e política. Entre os principais autores analisados destacam-se Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Antonio Bispo dos Santos, Boaventura de Sousa Santos, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Frantz Fanon, cujas contribuições foram selecionadas em função de sua relevância teórica para a compreensão da crítica decolonial.

O procedimento metodológico consistiu na leitura analítica e na interpretação crítica das obras selecionadas, buscando identificar convergências conceituais, categorias teóricas centrais e contribuições para a compreensão das permanências coloniais na produção do conhecimento e nas relações sociais contemporâneas. A análise foi orientada pelo princípio da interculturalidade crítica, conforme proposto por Walsh (2009), que defende o diálogo entre diferentes racionalidades e tradições epistemológicas sem a imposição de hierarquias entre elas.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se sistematizar os principais fundamentos teóricos do pensamento decolonial e evidenciar suas implicações para a valorização das epistemologias do Sul e dos saberes ancestrais como formas de resistência e reexistência frente às lógicas da racionalidade moderno-colonial.

**Considerações Finais**

A partir das análises das contribuições dos autores, observa-se que a decolonialidade busca desestabilizar as bases epistemológicas e políticas da modernidade ocidental. Ao reconhecer a pluralidade de saberes e experiências históricas, o pensamento decolonial propõe a construção de horizontes alternativos de conhecimento e de organização social. Dessa forma, a valorização dos saberes ancestrais, as práticas comunitárias e as experiências de resistência tornam-se fundamentais para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e comprometida com a justiça cognitiva e social.

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a decolonialidade se consolida como um campo crítico fundamental para compreender as permanências das estruturas coloniais nas sociedades contemporâneas. Longe de representar apenas uma revisão histórica do colonialismo, a perspectiva decolonial revela a existência de uma matriz de poder

que continua organizando as relações sociais, econômicas, culturais e epistemológicas no sistema-mundo moderno. Essa matriz, sustentada por hierarquias raciais, epistêmicas e geopolíticas, contribuiu para legitimar a centralidade da racionalidade eurocêntrica e para invisibilizar formas plurais de conhecimento produzidas por povos e comunidades historicamente subalternizadas.

Nesse contexto, as contribuições de Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos evidenciam que a colonialidade do poder e do saber permanece operando como princípio organizador das desigualdades contemporâneas, enquanto reflexões de Frantz Fanon e Catherine Walsh demonstram que os efeitos do colonialismo também incidem sobre a constituição das subjetividades e das identidades sociais. De forma complementar, as contribuições de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro ampliam esse debate ao evidenciar as intersecções entre colonialidade, racismo e gênero, destacando como as desigualdades estruturais se reproduzem em diferentes dimensões da vida social.

Os resultados da revisão indicam que a valorização dos saberes ancestrais e das experiências coletivas de resistência constitui um elemento central para a construção de alternativas às lógicas da colonialidade. Nesse sentido, a decolonialidade não se limita a denunciar as marcas da modernidade colonial, mas inaugura caminhos de resistência, reexistência e reinvenção do mundo, orientados pela construção de sociedades mais justas, plurais e verdadeiramente interculturais.

Assim, a incorporação da perspectiva decolonial no campo acadêmico ainda enfrenta importantes desafios. Em muitos contextos, o discurso decolonial tem sido apropriado de forma superficial ou meramente retórica, sem provocar transformações efetivas nas estruturas institucionais que organizam a produção e a circulação do conhecimento. Assim, um dos desafios centrais para o avanço do pensamento decolonial consiste em transformar suas proposições teóricas em práticas concretas capazes de promover diálogos interculturais horizontais e fortalecer processos de justiça cognitiva.

Dessa forma, conclui-se que a decolonialidade deve ser compreendida não apenas como um instrumento analítico para interpretar as desigualdades herdadas do colonialismo, mas como um projeto ético, político e epistemológico orientado à construção de horizontes sociais mais plurais e democráticos. Ao reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento e existência, a perspectiva decolonial contribui para ampliar as possibilidades de produção de saberes comprometidos com a dignidade humana, com a valorização da diversidade cultural e com a construção de futuros mais justos.

**Referências**

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Bras**il. São Paulo: Pallas, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de mulher.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; GOMES, Raphael Carmesin. **Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 643–677, maio/ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados.** Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2015.

SANTOS, **Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra:** Almedina, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 25. ed. São Paulo: Record, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e pedagogia decolonial. Quito: Abya-Yala, 2009.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES TERRITORIAIS: UMA LEITURA DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE JAPI/RN

**Jose Jadson dos Santos Silva**[48]

**Resumo**

O presente artigo analisa as desigualdades territoriais educacionais no município de Japi, localizado no estado do Rio Grande do Norte, a partir de indicadores de desempenho, aprendizagem, acesso, permanência, equidade e infraestrutura escolar. Fundamentado na perspectiva da Geografia da Educação, o estudo compreende a educação como fenômeno espacialmente situado e condicionado por fatores sociais, econômicos e territoriais. A pesquisa caracteriza-se como descritiva e documental, utilizando dados secundários provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especialmente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Censo Escolar, além de informações do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb). Os resultados demonstram que Japi/RN apresenta diferenças entre as etapas da educação básica, com Ideb de 4,6 nos anos iniciais e 3,9 nos anos finais e no Ensino Médio. Os dados de aprendizagem adequada também evidenciam desafios, especialmente em Matemática, que apresentou apenas 9% dos estudantes com aprendizagem adequada em 2023. Verificou-se ainda forte desigualdade relacionada ao nível socioeconômico, principalmente em Língua Portuguesa, na qual a diferença entre estudantes de baixo e alto nível socioeconômico alcançou 34 pontos percentuais. Em relação às oportunidades educacionais, o Ioeb passou de 3,98, em 2021, para 4,16, em 2023, permanecendo abaixo das médias estadual e nacional. Na infraestrutura, destacam-se a baixa cobertura de acessibilidade, presente em apenas 17% das escolas, a ausência de laboratórios de informática e Ciências e a reduzida presença de bibliotecas e quadras esportivas. Conclui-se que as desigualdades educacionais de Japi/RN apresentam caráter multidimensional e territorial, demandando políticas públicas orientadas pela equidade, pela recomposição das aprendizagens, pela melhoria da infraestrutura e pela ampliação das oportunidades educacionais.

**Palavras-chave:** Geografia da Educação; Desigualdades territoriais; Indicadores educacionais; Japi/RN; Educação básica.

**Abstract**

This article analyzes territorial educational inequalities in the municipality of Japi, located in the state of Rio Grande do Norte, Brazil, based on indicators of academic performance, learning, access, school permanence, equity, and school infrastructure. Grounded in the perspective of the Geography of Education, the study understands education as a spatially situated phenomenon influenced by social, economic, and territorial factors. The research is characterized as descriptive and documentary, using secondary data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), particularly from the Basic Education Assessment System (Saeb), the Basic Education Development Index (Ideb), and the School Census, as well as information from the Brazilian Education Opportunity Index (Ioeb). The results demonstrate differences among the stages of basic education in Japi, with an Ideb of 4.6 in the early years of elementary education and 3.9 in the final years and secondary education. The data on adequate learning also reveal significant challenges, particularly in Mathematics, in which only 9% of students achieved an adequate level of learning in 2023. Strong socioeconomic inequalities were also identified, especially in Portuguese Language, where the difference between students from low and high socioeconomic levels reached 34 percentage points. Regarding educational opportunities, the Ioeb increased from 3.98 in 2021 to 4.16 in 2023, although it remained below the state and national averages. In terms of infrastructure, the results indicate low accessibility coverage, available in only 17% of schools, as well as the absence of computer and science laboratories and the limited presence of libraries and sports courts. It is concluded that educational inequalities in Japi have a multidimensional and territorial character, requiring public policies focused on equity, learning recovery, infrastructure improvement, and the expansion of educational opportunities.

**Keywords:** Geography of Education; Territorial inequalities; Educational indicators; Japi/Rio Grande do Norte; Basic education.

[48] Mestre em Geografia - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutor Presencial dos cursos de Gestão Ambiental, Pedagogia e Serviço Social e Coordenador Acadêmico dos cursos de Graduação EaD na Universidade Norte do Pará (UNOPAR)/Polo CEDAP II em Santa Cruz/RN; Professor de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Trairi/RN e do CEDAP em Santa Cruz/RN.

**Introdução**

A educação constitui uma dimensão fundamental da organização do território, uma vez que sua oferta, qualidade e distribuição espacial estão diretamente relacionadas às condições socioeconômicas, às políticas públicas e às diferentes formas de apropriação do espaço. Nessa perspectiva, a análise geográfica da educação ultrapassa a compreensão da escola enquanto instituição isolada e passa a considerar as relações entre sociedade, território e desigualdades socioespaciais. Para Santos (2006), o território usado resulta da articulação entre objetos e ações, sendo produzido historicamente pelas relações sociais. Assim, a distribuição dos equipamentos educacionais, as condições de infraestrutura escolar e os níveis de aprendizagem podem ser compreendidos como elementos que expressam diferentes configurações territoriais e desigualdades existentes no espaço.

No campo das políticas educacionais, a utilização de indicadores tem adquirido crescente importância para o diagnóstico, o monitoramento e a avaliação da educação básica. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) destaca que os indicadores educacionais constituem instrumentos quantitativos capazes de representar diferentes dimensões dos sistemas educacionais, permitindo análises em escalas nacional, regional, estadual e municipal, além de considerar aspectos como localização, dependência administrativa e modalidades de ensino (INEP, 2026). Dessa maneira, os indicadores possibilitam identificar não apenas resultados educacionais, mas também diferenças territoriais relacionadas às condições de oferta e às oportunidades educacionais.

Entre os principais instrumentos de avaliação da educação básica brasileira encontra-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007. O indicador articula duas dimensões fundamentais: o fluxo escolar, obtido a partir dos dados do Censo Escolar, e o desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, o Ideb permite uma leitura integrada da aprovação e da aprendizagem, constituindo-se em importante instrumento para o acompanhamento das redes de ensino e para a formulação de políticas públicas educacionais (INEP, 2026).

Entretanto, a interpretação dos indicadores educacionais exige uma abordagem contextualizada, pois os resultados obtidos pelas redes de ensino não podem ser dissociados das condições territoriais nas quais as escolas estão inseridas. O próprio Saeb reconhece que a avaliação da educação básica deve considerar, além do desempenho dos estudantes, informações contextuais relacionadas à equidade, ao atendimento escolar, aos investimentos, à gestão e aos profissionais da educação. Assim, os dados produzidos pelo sistema podem contribuir para compreender diferentes dimensões da qualidade educacional e subsidiar políticas públicas orientadas pela redução das desigualdades (INEP, 2026).

A partir dessa perspectiva, a abordagem da Geografia da Educação apresenta-se como possibilidade teórico-metodológica para investigar a distribuição espacial das oportunidades educacionais e suas relações com as desigualdades territoriais. Conforme destaca Cavalcanti (2012), o ensino e a aprendizagem devem ser compreendidos em relação às práticas socioespaciais e à produção do espaço, o que permite considerar a educação como fenômeno territorialmente situado. Nesse sentido, analisar indicadores educacionais em escala municipal possibilita reconhecer que os resultados escolares são produzidos em contextos específicos, nos quais infraestrutura, condições socioeconômicas, acesso aos serviços públicos e políticas educacionais interagem de maneira complexa.

Essa discussão assume particular relevância quando direcionada aos municípios de pequeno porte do interior do Rio Grande do Norte, nos quais as condições de oferta educacional podem apresentar especificidades associadas à organização territorial, à disponibilidade de

equipamentos públicos e às características socioeconômicas da população. No caso de Japi/RN, os dados disponíveis evidenciam diferentes dimensões da realidade educacional municipal. Em 2025, o município apresentou Ideb de 4,6 nos anos iniciais e 3,9 nos anos finais do Ensino Fundamental, acompanhado de taxas de aprovação de 0,96 e 0,92, respectivamente. Os resultados também demonstram diferenças nos desempenhos de Matemática e Língua Portuguesa entre as etapas escolares.

Os indicadores de aprendizagem reforçam a necessidade de uma análise territorialmente contextualizada. Os dados apresentados para Japi evidenciam percentuais reduzidos de estudantes com aprendizagem considerada adequada, especialmente em Matemática, além de diferenças entre os resultados de Língua Portuguesa e Matemática ao longo das edições do Saeb. Essas informações não devem ser interpretadas exclusivamente como resultados de desempenho escolar, mas como evidências que podem revelar desigualdades nas condições de aprendizagem e demandam investigação sobre os fatores territoriais, sociais e institucionais que contribuem para sua configuração.

A dimensão da equidade também constitui elemento relevante para compreender a realidade educacional do município. Os dados disponíveis apontam diferenças no percentual de aprendizagem adequada segundo o nível socioeconômico dos estudantes, evidenciando desigualdades entre grupos de baixo e alto nível socioeconômico. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os dados apresentados registram 11% de aprendizagem adequada entre estudantes de baixo nível socioeconômico e 45% entre aqueles classificados no nível socioeconômico alto; em Matemática, os percentuais registrados são de 8% e 18%, respectivamente. Essas diferenças reforçam a importância de compreender a educação como fenômeno relacionado às condições sociais e territoriais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Outro aspecto relevante refere-se às condições de acesso e permanência na educação. Em Japi, os dados de 2025 indicam atendimento de 41% das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, enquanto o atendimento entre crianças de 4 e 5 anos alcança 100%. A diferença entre essas faixas etárias demonstra que a universalização do acesso não ocorre de maneira homogênea entre os diferentes níveis de atendimento, constituindo uma dimensão importante para a análise das políticas públicas educacionais e das desigualdades territoriais.

As condições de infraestrutura escolar constituem igualmente uma dimensão fundamental da análise. Os dados de Japi indicam, entre outros aspectos, 17% das escolas com acessibilidade, 25% com biblioteca, 0% com laboratório de informática, 0% com laboratório de ciências, 50% com quadra de esportes, 50% com esgotamento sanitário por rede pública e 92% com banda larga. Esses indicadores revelam que a qualidade da oferta educacional está relacionada a um conjunto de condições materiais que ultrapassam os resultados das avaliações externas, sendo necessário considerar a infraestrutura como componente da produção das oportunidades educacionais no território.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os indicadores educacionais do município de Japi/RN a partir da perspectiva da Geografia da Educação, buscando compreender como aprendizagem, equidade, acesso, permanência e infraestrutura escolar se articulam às desigualdades territoriais. Parte-se da compreensão de que os indicadores educacionais não constituem apenas números destinados à classificação das redes de ensino, mas instrumentos que podem revelar diferenças socioespaciais e subsidiar a compreensão das condições concretas de produção da educação em determinado território. O estudo, portanto, busca contribuir para o debate acerca da relação entre educação e território, destacando a importância de análises municipais capazes de evidenciar desigualdades que podem ser ocultadas por indicadores agregados em escalas mais amplas.

## Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem quanti-qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido a partir da análise de indicadores educacionais do município de Japi, localizado no estado do Rio Grande do Norte. A opção por essa abordagem decorre da necessidade de articular dados quantitativos referentes ao desempenho, aprendizagem, aprovação, equidade, atendimento educacional e infraestrutura escolar com uma interpretação qualitativa acerca das desigualdades territoriais que atravessam a oferta da educação básica. Segundo Minayo (2009), a articulação entre abordagens quantitativas e qualitativas possibilita ampliar a compreensão dos fenômenos sociais, considerando tanto sua dimensão mensurável quanto os contextos nos quais são produzidos.

O recorte espacial da investigação corresponde ao município de Japi/RN, considerando a escala municipal como unidade de análise. A escolha desse recorte fundamenta-se na importância de compreender como os indicadores educacionais se expressam em um território específico, evitando uma leitura exclusivamente agregada dos dados estaduais ou nacionais. Nesse sentido, a perspectiva territorial adotada considera que os fenômenos educacionais estão inseridos em uma realidade socioespacial determinada, sendo influenciados pelas condições de infraestrutura, acesso aos serviços públicos, características socioeconômicas da população e organização das políticas educacionais.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa documental e levantamento de dados secundários. O principal conjunto de informações analisado foi obtido a partir dos indicadores educacionais disponibilizados pelo QEdu, com dados provenientes de bases oficiais, especialmente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar. O material analisado apresenta informações referentes ao Ideb, aprendizagem adequada, equidade, Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (Ioeb), atendimento na Educação Infantil, permanência, não aprovação, distorção idade-série e infraestrutura escolar.

Para a organização da análise, os dados foram sistematizados em diferentes dimensões analíticas: a) desempenho educacional; b) aprendizagem; c) equidade; d) acesso e atendimento educacional; e) permanência e fluxo escolar; e f) infraestrutura escolar. Essa organização permitiu ultrapassar uma interpretação centrada exclusivamente no Ideb e compreender a qualidade da educação básica como um fenômeno multidimensional. No caso do desempenho educacional, foram considerados os resultados do Ideb e seus componentes de Matemática, Língua Portuguesa e aprovação, disponibilizados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A dimensão da aprendizagem foi analisada a partir do percentual de estudantes classificados nos níveis de aprendizagem considerados suficientes para a etapa escolar, utilizando os dados disponibilizados para diferentes edições do Saeb. Foram observados, particularmente, os resultados de Língua Portuguesa e Matemática, buscando identificar permanências, variações e possíveis desigualdades nos níveis de aprendizagem ao longo do período apresentado na base consultada.

Para a análise das desigualdades educacionais, incorporou-se a dimensão da equidade, considerando as diferenças nos níveis de aprendizagem segundo o nível socioeconômico dos estudantes. Os dados disponíveis para Japi apresentam diferenças entre estudantes classificados em baixo e alto nível socioeconômico, tanto em Língua Portuguesa quanto em

Matemática. Essa dimensão foi utilizada como elemento interpretativo para discutir a relação entre condições socioeconômicas e oportunidades de aprendizagem no território municipal.

A dimensão do acesso à educação foi analisada a partir dos dados referentes ao atendimento na Educação Infantil, considerando separadamente as crianças de 0 a 3 anos e aquelas de 4 e 5 anos. No município de Japi, a base analisada registra 41% de atendimento para crianças de 0 a 3 anos e 100% para a faixa de 4 e 5 anos. Esses dados foram considerados indicadores importantes para compreender a distribuição das oportunidades educacionais entre diferentes faixas etárias.

No que se refere às condições materiais de oferta educacional, foram analisados os indicadores de infraestrutura escolar, contemplando aspectos como acessibilidade, alimentação, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, abastecimento de água, energia elétrica, coleta de lixo, esgotamento sanitário e banda larga. A análise desses indicadores possibilitou identificar condições estruturais que podem interferir na qualidade da oferta educacional e, consequentemente, constituem elementos relevantes para a compreensão das desigualdades territoriais.

Os dados quantitativos foram organizados de maneira descritiva, mediante comparação dos percentuais e índices disponíveis para o município. Posteriormente, os resultados foram interpretados à luz da perspectiva da Geografia da Educação, buscando estabelecer relações entre os indicadores educacionais e as características territoriais da oferta escolar. A análise não pretende estabelecer relações causais diretas entre os indicadores, mas identificar padrões, contrastes e desigualdades que possam contribuir para a compreensão da realidade educacional de Japi/RN.

Do ponto de vista temporal, foram considerados os diferentes anos disponibilizados nas bases consultadas, especialmente os resultados referentes às edições do Saeb e aos indicadores de 2025. A utilização de uma perspectiva temporal permite observar mudanças nos indicadores e evitar que a realidade educacional municipal seja interpretada exclusivamente a partir de uma fotografia estatística de determinado ano. No caso do Ideb, por exemplo, foram considerados os resultados mais recentes disponibilizados para o município, enquanto os indicadores de aprendizagem e equidade foram analisados de acordo com os períodos apresentados na base documental.

Por fim, ressalta-se que os dados analisados são de natureza secundária e foram utilizados exclusivamente para fins de caracterização e interpretação da realidade educacional municipal. A pesquisa não envolveu aplicação de questionários, entrevistas ou intervenção direta com estudantes, professores ou gestores escolares. Dessa forma, o estudo concentra-se na análise documental e estatística dos indicadores disponíveis, reconhecendo que tais informações constituem evidências importantes, mas não esgotam a complexidade das relações entre educação, território e desigualdades sociais. A interpretação dos resultados, portanto, considera os indicadores como instrumentos de leitura da realidade e não como representação absoluta da qualidade da educação no município.

## Referencial Teórico

### Geografia da educação, território e produção do espaço

A relação entre educação e espaço geográfico constitui um campo de investigação que permite compreender a escola não apenas como instituição responsável pela escolarização, mas como equipamento social inserido em determinadas condições territoriais. A Geografia da Educação, nesse sentido, possibilita analisar como a localização das instituições escolares, as condições de acesso, a infraestrutura, as características socioeconômicas da população e as

políticas públicas se articulam na produção de diferentes oportunidades educacionais. Girotto e Oliveira (2021) destacam a importância de ampliar as perspectivas teóricas e metodológicas para compreender as relações entre escola, território e desigualdade, evidenciando a contribuição da Geografia para a análise das políticas educacionais e de seus efeitos socioespaciais.

A compreensão do território como categoria analítica é fundamental para essa abordagem. Para Santos (2006), o território não pode ser entendido apenas como uma superfície física delimitada politicamente, mas como território usado, resultado da relação indissociável entre objetos e ações. Essa perspectiva permite compreender que escolas, equipamentos públicos, redes de transporte, serviços de saneamento, infraestrutura tecnológica e demais elementos materiais integram uma configuração territorial produzida historicamente. Dessa maneira, analisar a educação a partir da Geografia significa considerar que as condições de escolarização estão relacionadas ao território em que as instituições e os sujeitos estão inseridos.

A produção do espaço, portanto, encontra-se diretamente relacionada às relações sociais e às desigualdades existentes na sociedade. Lefebvre (2006) argumenta que o espaço é socialmente produzido, não constituindo um elemento neutro ou exterior às relações sociais. Aplicada ao campo educacional, essa compreensão permite interpretar a distribuição desigual dos equipamentos e das oportunidades educacionais como parte de processos mais amplos de produção e apropriação do espaço. Assim, diferenças na infraestrutura escolar, no acesso à Educação Infantil, nas condições de aprendizagem e nos resultados educacionais podem ser analisadas como manifestações de desigualdades que assumem formas concretas no território.

Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como parte da dinâmica territorial e não como uma unidade isolada de seu contexto. Girotto e Oliveira (2021) demonstram que a relação entre escola, território e desigualdade constitui uma agenda relevante para a pesquisa geográfica, especialmente quando se busca compreender como as políticas educacionais se materializam de maneira diferenciada nos territórios. Essa abordagem é particularmente importante para estudos realizados em escala municipal, pois permite observar especificidades que podem ser ocultadas quando os dados são analisados exclusivamente em escalas estadual ou nacional.

**Desigualdades territoriais e desigualdades educacionais**

As desigualdades educacionais não podem ser reduzidas exclusivamente às diferenças de desempenho dos estudantes. Elas envolvem um conjunto de condições relacionadas ao acesso, à permanência, à aprendizagem, à infraestrutura, às características socioeconômicas e às possibilidades de apropriação dos bens e serviços educacionais. A perspectiva territorial permite compreender essas diferenças como fenômenos espacialmente produzidos e distribuídos, considerando que os sujeitos não possuem necessariamente as mesmas condições de acesso aos recursos sociais disponíveis no território. Girotto e Oliveira (2021) defendem justamente a necessidade de aprofundar a relação entre território e desigualdade nas pesquisas educacionais, destacando a contribuição da perspectiva geográfica para essa discussão.

No contexto brasileiro, as desigualdades educacionais também estão relacionadas às condições sociais e econômicas que caracterizam diferentes grupos da população. Nesse sentido, a análise do nível socioeconômico constitui importante dimensão para compreender a distribuição das oportunidades de aprendizagem. O Inep disponibiliza indicadores educacionais que contemplam, entre outras dimensões, o nível socioeconômico dos estudantes, taxas de rendimento, distorção idade-série, adequação da formação docente e características das escolas, possibilitando uma análise mais abrangente das condições educacionais.

A perspectiva da equidade torna-se, portanto, fundamental para a análise da qualidade educacional. Não basta verificar se determinado município apresenta aumento ou redução em seu desempenho médio; é necessário investigar como os resultados estão distribuídos entre diferentes grupos sociais e quais condições territoriais podem contribuir para a produção dessas diferenças. O próprio Ideb foi concebido como instrumento capaz de acompanhar a qualidade da educação e subsidiar políticas voltadas à melhoria do ensino e à redução das desigualdades educacionais.

A desigualdade territorial também se manifesta na distribuição das condições materiais das escolas. Elementos como acessibilidade, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, saneamento, energia elétrica e conectividade constituem componentes da infraestrutura necessária à oferta educacional. Nesse sentido, a infraestrutura não deve ser interpretada apenas como dimensão administrativa, mas como parte das condições territoriais de realização do direito à educação. A existência desigual desses equipamentos pode produzir diferentes possibilidades de desenvolvimento das atividades pedagógicas e de permanência dos estudantes nas instituições escolares.

**Indicadores educacionais e análise da qualidade da educação**

A consolidação das avaliações em larga escala modificou significativamente a forma de produção e utilização de informações sobre a educação básica brasileira. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui um dos principais mecanismos nacionais para diagnóstico da educação básica, utilizando testes e questionários que permitem analisar o desempenho dos estudantes e fatores contextuais associados ao processo educacional. Segundo o Inep, os resultados do Saeb oferecem subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais.

Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ocupa posição central na produção de indicadores sobre a educação básica brasileira. Criado em 2007, o índice articula dois componentes: o fluxo escolar, obtido a partir dos dados de aprovação do Censo Escolar, e o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, mensurado pelo Saeb. Dessa forma, o Ideb procura combinar dimensões relacionadas à aprendizagem e ao fluxo escolar em um único indicador sintético.

A utilização do Ideb como instrumento de análise apresenta vantagens, sobretudo pela possibilidade de acompanhar tendências e estabelecer comparações entre escolas, municípios, estados e diferentes períodos históricos. Entretanto, sua utilização isolada pode produzir uma leitura limitada da realidade educacional, uma vez que um único índice não consegue representar toda a complexidade dos processos educativos. O próprio Inep reconhece que os indicadores educacionais abrangem múltiplas dimensões do sistema educacional, incluindo rendimento, distorção idade-série, nível socioeconômico, formação docente e características das escolas.

Dessa maneira, a análise da qualidade da educação deve considerar um conjunto articulado de indicadores. A qualidade educacional envolve não apenas o desempenho aferido em avaliações externas, mas também as condições de acesso, permanência, infraestrutura, formação dos profissionais, equidade e organização das redes de ensino. Os indicadores educacionais disponibilizados pelo Inep são justamente concebidos como recursos metodológicos destinados a retratar múltiplas dimensões do sistema educacional brasileiro e sua evolução.

A perspectiva territorial amplia essa discussão ao questionar como os resultados dos indicadores se distribuem espacialmente e quais condições concretas contribuem para sua configuração. Assim, o Ideb, o Saeb, as taxas de rendimento e os indicadores de infraestrutura podem ser utilizados não apenas para classificar redes de ensino, mas também como instrumentos para identificar desigualdades e compreender diferentes condições territoriais de escolarização. Essa abordagem aproxima a análise estatística da perspectiva geográfica, permitindo interpretar os números em relação ao espaço socialmente produzido.

**Educação, território e políticas públicas**

A utilização de indicadores educacionais está diretamente relacionada ao planejamento e à formulação de políticas públicas. O Inep destaca que os indicadores educacionais constituem instrumentos para subsidiar discussões sobre eficiência e qualidade da educação, planejamento das redes de ensino e investigação dos impactos das políticas públicas. Portanto, a produção sistemática de dados sobre as redes escolares possibilita identificar demandas, acompanhar resultados e orientar intervenções destinadas à melhoria das condições educacionais.

No caso do Ideb, essa relação entre avaliação e política pública é particularmente evidente. O índice foi concebido como instrumento de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica e permite estabelecer trajetórias diferenciadas para municípios, estados e escolas, considerando seus pontos de partida. Segundo o Inep, a definição das metas procurou considerar a necessidade de maior esforço dos sistemas que apresentavam resultados iniciais mais baixos, tendo entre seus objetivos a redução das desigualdades educacionais.

Entretanto, políticas educacionais baseadas em indicadores precisam considerar as particularidades dos territórios. Municípios apresentam diferentes condições demográficas, econômicas, sociais, infraestruturais e institucionais, fatores que podem interferir na capacidade das redes de ensino de garantir condições adequadas de escolarização. Por essa razão, a comparação entre resultados deve ser acompanhada de uma análise contextual, evitando interpretações que atribuam exclusivamente às escolas ou aos professores a responsabilidade por diferenças que também estão relacionadas às condições sociais e territoriais.

A escala municipal, nesse sentido, apresenta potencial analítico significativo. Ao investigar um município específico, torna-se possível observar como políticas nacionais e estaduais se materializam em uma realidade territorial concreta. Essa perspectiva permite identificar particularidades que podem desaparecer em médias regionais ou nacionais e contribui para compreender como desigualdades educacionais são espacialmente produzidas. A Geografia da Educação, ao articular território, escola e desigualdade, oferece instrumentos teóricos para essa interpretação.

**Indicadores educacionais como instrumentos de leitura do território de Japi/RN**

A análise da realidade educacional de Japi/RN insere-se, portanto, em uma perspectiva que compreende os indicadores como evidências de diferentes dimensões da organização territorial da educação. Os dados disponibilizados para o município apresentam informações sobre desempenho, aprendizagem, equidade, atendimento na Educação Infantil, permanência, não aprovação e infraestrutura, possibilitando uma leitura multidimensional da realidade educacional municipal.

Essa perspectiva é especialmente importante porque os indicadores de Japi revelam diferenças entre dimensões educacionais. O município apresenta, nos dados analisados, resultados distintos entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tanto no Ideb quanto nos

componentes de aprendizagem e aprovação. A leitura desses resultados a partir da Geografia da Educação permite deslocar a análise de uma simples classificação numérica para uma investigação das condições territoriais nas quais esses resultados são produzidos.

A dimensão socioeconômica também constitui elemento fundamental para essa interpretação. Os dados apresentados para Japi demonstram diferenças nos níveis de aprendizagem entre estudantes classificados em diferentes níveis socioeconômicos, evidenciando que as oportunidades educacionais não se distribuem de maneira homogênea entre os grupos sociais. Essa evidência reforça a importância de uma abordagem que articule indicadores educacionais e desigualdades territoriais.

Da mesma forma, os dados de infraestrutura demonstram que as condições materiais das escolas constituem uma dimensão indispensável para compreender a oferta educacional. A presença desigual de acessibilidade, bibliotecas, laboratórios, equipamentos esportivos, saneamento e conectividade evidencia que a qualidade da educação está relacionada às condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

Assim, o referencial adotado neste estudo parte da compreensão de que **educação, território e desigualdade constituem dimensões indissociáveis**. A Geografia da Educação fornece a perspectiva espacial necessária para interpretar os indicadores; o conceito de território permite compreender a materialização das políticas e das condições sociais; e os indicadores educacionais oferecem evidências empíricas para identificar diferenças na oferta, no acesso, na aprendizagem e na infraestrutura. A articulação desses elementos possibilita construir uma leitura mais ampla da realidade educacional de Japi/RN, evitando reduzir a qualidade da educação a um único índice ou resultado de avaliação.

**Resultados e discussão**

A análise dos indicadores educacionais do município de Japi, no Rio Grande do Norte, evidencia a existência de diferentes dimensões que interferem na qualidade e na equidade da educação básica. Para compreender essa realidade, foram considerados indicadores relacionados ao desempenho escolar, fluxo, aprendizagem adequada, nível socioeconômico, oportunidades educacionais, atendimento na Educação Infantil e infraestrutura escolar. Essa abordagem permite compreender a educação para além dos resultados das avaliações externas, considerando as condições sociais e territoriais nas quais o processo educativo ocorre. Conforme destaca o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os indicadores educacionais constituem instrumentos fundamentais para o diagnóstico, o monitoramento e o planejamento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2025a).

**O Ideb e o desempenho educacional em Japi/RN**

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstram diferenças entre as etapas da educação básica do município de Japi/RN. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram registrados resultados de 4,97 em Matemática e 4,64 em Língua Portuguesa, associados a uma taxa de aprovação de 96%, resultando em Ideb de 4,6. Nos anos finais, os resultados foram de 4,36 em Matemática e 4,26 em Língua Portuguesa, com taxa de aprovação de 92% e Ideb de 3,9. No Ensino Médio, os resultados foram de 3,85 em Matemática e 4,17 em Língua Portuguesa, com aprovação de 97% e Ideb de 3,9 (BRASIL, 2025b).

| Etapa de ensino | Matemática | Língua Portuguesa | Aprovação | Ideb |
|---|---|---|---|---|
| Anos iniciais | 4,97 | 4,64 | 96% | **4,6** |
| Anos finais | 4,36 | 4,26 | 92% | **3,9** |
| Ensino Médio | 3,85 | 4,17 | 97% | **3,9** |

**Fonte: Brasil (2025b). Elaboração própria.**

Os dados indicam uma redução do Ideb entre os anos iniciais e as etapas posteriores da escolarização. Enquanto os anos iniciais alcançam 4,6, os anos finais e o Ensino Médio apresentam 3,9. Essa diferença de 0,7 ponto evidencia que os desafios educacionais se tornam mais expressivos à medida que os estudantes avançam na trajetória escolar. Tal situação merece atenção, sobretudo porque a transição entre etapas implica mudanças curriculares, maior complexidade dos conteúdos e, em muitos casos, alterações na organização pedagógica e na composição das equipes docentes.

O Ideb é constituído pela combinação entre o desempenho dos estudantes nas avaliações do Saeb e as taxas de aprovação obtidas a partir dos dados do Censo Escolar. Dessa maneira, o indicador procura articular duas dimensões da qualidade educacional: aprendizagem e fluxo escolar (BRASIL, 2025b). No caso de Japi/RN, observa-se que as taxas de aprovação são relativamente elevadas, mas não são acompanhadas por níveis igualmente elevados de aprendizagem, indicando a necessidade de analisar esses componentes de maneira articulada.

Nesse sentido, o Ideb não deve ser interpretado isoladamente ou como um mecanismo de classificação entre escolas e municípios. O indicador apresenta maior potencial analítico quando utilizado como instrumento de diagnóstico das condições educacionais e de acompanhamento das políticas públicas. A análise territorial dos resultados permite identificar etapas que necessitam de maior atenção e subsidiar ações voltadas à melhoria da aprendizagem e à redução das desigualdades.

**Aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática**

Os dados referentes ao percentual de estudantes com aprendizagem adequada demonstram um quadro ainda mais preocupante. Em 2019, 27% dos estudantes apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto 13% alcançavam esse nível em Matemática. Em 2021, esses percentuais diminuíram para 15% e 7%, respectivamente. Já em 2023, houve recuperação parcial, com 25% em Língua Portuguesa e 9% em Matemática (BRASIL, 2025c).

| Ano | Língua Portuguesa | Matemática |
|---|---|---|
| 2019 | 27% | 13% |
| 2021 | 15% | 7% |
| 2023 | 25% | 9% |

**Fonte: Brasil (2025c). Elaboração própria.**

A comparação demonstra uma queda significativa da aprendizagem entre 2019 e 2021, seguida de recuperação parcial em 2023. Em Língua Portuguesa, ocorreu uma redução de 12 pontos percentuais entre 2019 e 2021, seguida de recuperação de 10 pontos percentuais até 2023. Em Matemática, a queda foi de 6 pontos percentuais e a recuperação posterior correspondeu a apenas 2 pontos percentuais. Esse comportamento evidencia que a recuperação das aprendizagens constitui um dos principais desafios para a política educacional municipal.

Embora os resultados de 2023 apresentem melhoria em relação a 2021, os percentuais permanecem reduzidos, principalmente em Matemática, na qual somente 9% dos estudantes atingiram o nível considerado adequado.

O resultado também demonstra a importância de diferenciar aprovação e aprendizagem. Uma taxa elevada de aprovação não significa necessariamente que os estudantes estejam dominando os conhecimentos esperados para determinada etapa. O Saeb possui justamente a função de produzir informações sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes e fornecer elementos para o diagnóstico da educação básica brasileira (BRASIL, 2025c). Dessa maneira, os resultados de Japi/RN sugerem a necessidade de políticas de recomposição das aprendizagens, acompanhamento pedagógico sistemático e fortalecimento das práticas de ensino, especialmente na área de Matemática. A análise territorial desses resultados também permite questionar como as condições socioespaciais do município influenciam as possibilidades de aprendizagem dos diferentes grupos de estudantes.

**Desigualdade socioeconômica e aprendizagem**

A análise dos resultados segundo o nível socioeconômico dos estudantes revela uma importante dimensão das desigualdades educacionais. Entre os estudantes classificados no baixo nível socioeconômico, 11% apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto entre aqueles pertencentes ao alto nível socioeconômico esse percentual alcançava 45%. Em Matemática, os percentuais eram de 8% e 18%, respectivamente (BRASIL, 2025c).

| Área | Baixo NSE | Alto NSE | Diferença |
|---|---|---|---|
| Língua Portuguesa | 11% | 45% | **34 p.p.** |
| Matemática | 8% | 18% | **10 p.p.** |

**Fonte: Brasil (2025c). Elaboração própria.**

A diferença de 34 pontos percentuais observada em Língua Portuguesa evidencia uma forte associação entre condições socioeconômicas e oportunidades de aprendizagem. Esse resultado reforça a necessidade de compreender o desempenho escolar considerando o contexto social dos estudantes.

Para Bourdieu (2015), as desigualdades educacionais não podem ser dissociadas das diferentes formas de capital que os grupos sociais possuem e mobilizam no espaço escolar. A escola, embora possa constituir importante mecanismo de democratização social, também pode reproduzir desigualdades existentes na sociedade quando os estudantes partem de condições diferenciadas de acesso aos bens culturais.

No contexto de Japi/RN, os dados sugerem que as políticas educacionais precisam considerar as diferenças existentes entre os grupos sociais. A oferta de uma educação formalmente igual para todos não garante necessariamente condições iguais de aprendizagem. É necessário desenvolver políticas de equidade capazes de oferecer maior suporte aos estudantes que enfrentam maiores condições de vulnerabilidade social. Essa perspectiva aproxima-se da discussão proposta por Arroyo (2011), para quem as desigualdades sociais e educacionais precisam ser compreendidas considerando as condições concretas de vida dos sujeitos. Assim, a escola não pode ser analisada de forma isolada do território, pois as condições socioeconômicas e espaciais interferem nas trajetórias educacionais.

**O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb)**

O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb) constitui outro indicador relevante para compreender as condições educacionais do município. Em Japi/RN, o índice passou de 3,98 em 2021 para 4,16 em 2023, representando crescimento de 0,18 ponto.

| Ano | Ioeb |
|---|---|
| 2021 | 3,98 |
| 2023 | **4,16** |
| Variação | **+0,18** |

**Fonte: Roda Educativa (2023). Elaboração própria.**

Apesar da evolução observada, o município apresentou, em 2023, resultado inferior à média do Rio Grande do Norte, de 4,5, e à média brasileira, de 5,1. A diferença em relação à média estadual foi de 0,34 ponto, enquanto em comparação com a média nacional alcançou 0,94 ponto.

O resultado indica que Japi/RN apresentou melhoria nas oportunidades educacionais entre 2021 e 2023, mas permanece abaixo dos valores observados nos contextos estadual e nacional. Essa informação amplia a compreensão dos resultados obtidos pelo Ideb, pois demonstra que o desempenho educacional está relacionado a um conjunto mais amplo de condições que ultrapassam o espaço interno da escola.

A utilização conjunta do Ideb e do Ioeb permite, portanto, uma interpretação mais abrangente da realidade educacional. Enquanto o primeiro combina desempenho e fluxo, o segundo procura avaliar as oportunidades educacionais disponíveis no território. A análise desses indicadores evidencia que a qualidade da educação deve ser compreendida como resultado da interação entre escola, sociedade e território.

**Atendimento na Educação Infantil**

Os indicadores referentes à Educação Infantil revelam diferenças expressivas entre as faixas etárias. Em Japi/RN, 41% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil, enquanto o atendimento das crianças de 4 e 5 anos alcançava 100% (IEDE, 2025).

O resultado de 100% de atendimento entre 4 e 5 anos constitui um aspecto positivo da política educacional municipal. Entretanto, o percentual de 41% para a faixa de 0 a 3 anos evidencia que uma parcela significativa das crianças ainda não está inserida em instituições de Educação Infantil. A diferença entre essas duas faixas etárias também demonstra que o acesso à Educação Infantil apresenta características distintas conforme a idade. A ampliação da oferta de creches constitui, portanto, uma dimensão importante do planejamento educacional municipal, sobretudo considerando que a primeira infância representa uma etapa fundamental do desenvolvimento integral das crianças.

É necessário destacar que o indicador utilizado apresenta limitações metodológicas, uma vez que a estimativa do atendimento combina dados do Censo Escolar, DATASUS e Registro Civil. Por esse motivo, os resultados devem ser interpretados como estimativas e não como uma contagem absoluta da população infantil fora da escola (IEDE, 2025). Do ponto de vista territorial, a expansão da Educação Infantil exige planejamento da distribuição espacial das vagas, considerando a localização das famílias, a distância entre residência e escola e as condições de deslocamento. Dessa maneira, o território assume papel central na garantia do direito à educação.

**Infraestrutura escolar e desigualdades territoriais**

Os indicadores de infraestrutura constituem uma das dimensões mais significativas para compreender as condições materiais da educação em Japi/RN. Os dados do Censo Escolar de 2025 demonstram que 100% das escolas fornecem alimentação escolar e possuem energia elétrica da rede pública. Além disso, 92% possuem banda larga (BRASIL, 2025d).

Entretanto, outros equipamentos apresentam percentuais bastante inferiores, conforme demonstrado a seguir:

| Indicador | Percentual |
|---|---|
| Acessibilidade | **17%** |
| Biblioteca | **25%** |
| Laboratório de informática | **0%** |
| Laboratório de Ciências | **0%** |
| Quadra de esportes | **8%** |
| Água tratada – rede pública | **50%** |
| Esgoto – rede pública | **50%** |
| Coleta periódica de lixo | **58%** |
| Banda larga | **92%** |
| Alimentação escolar | **100%** |
| Energia elétrica | **100%** |

**Fonte: Brasil (2025d). Elaboração própria.**

Os resultados revelam uma forte heterogeneidade na infraestrutura escolar. Enquanto alguns serviços básicos apresentam cobertura universal, equipamentos pedagógicos e condições relacionadas à inclusão apresentam percentuais reduzidos.

O dado mais expressivo corresponde à acessibilidade, presente em apenas 17% das escolas. Esse resultado evidencia a existência de barreiras físicas que podem comprometer a inclusão e a plena participação dos estudantes com deficiência. A acessibilidade deve ser entendida como componente fundamental do direito à educação, conforme estabelecido pela legislação brasileira (BRASIL, 2015). Também merece destaque a ausência de laboratórios de informática e de Ciências nas escolas consideradas. A inexistência desses espaços pode limitar experiências pedagógicas relacionadas à experimentação, à investigação científica e ao uso de tecnologias educacionais.

A presença de biblioteca em apenas 25% das escolas também constitui um desafio. A biblioteca escolar pode exercer papel importante na formação leitora, no desenvolvimento da pesquisa e na ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento. Sua baixa presença indica uma limitação estrutural que ultrapassa a dimensão pedagógica, relacionando-se às condições materiais da oferta educacional.

Nesse sentido, a infraestrutura escolar pode ser compreendida como parte da dimensão territorial da educação. Conforme argumenta Santos (2006), o território é constituído pela articulação entre objetos e ações, sendo as infraestruturas elementos fundamentais para compreender como diferentes atividades sociais se realizam no espaço. Aplicada à educação, essa perspectiva permite compreender que escolas com diferentes condições materiais oferecem possibilidades também diferenciadas de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

**Permanência, reprovação e trajetória escolar**

Os indicadores de permanência e rendimento escolar também precisam ser considerados na análise das desigualdades educacionais. Abandono, reprovação e distorção idade-série constituem fenômenos relacionados à trajetória dos estudantes e podem comprometer a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, a análise do fluxo escolar precisa ultrapassar a simples observação da taxa de aprovação. Embora Japi/RN apresente taxas de aprovação de 96% nos anos iniciais, 92% nos anos finais e 97% no Ensino Médio, esses resultados devem ser interpretados conjuntamente com os baixos percentuais de aprendizagem adequada (BRASIL, 2025b; BRASIL, 2025c). A existência dessa diferença evidencia que o desafio não consiste apenas em manter os estudantes matriculados, mas garantir que a permanência escolar seja acompanhada de aprendizagem significativa. A permanência com aprendizagem constitui dimensão fundamental do direito à educação e deve orientar as políticas públicas municipais.

A distorção idade-série também deve ser acompanhada sistematicamente, pois o atraso escolar pode resultar da combinação de reprovações, abandono temporário e ingresso tardio na escola. A identificação dos estudantes em situação de atraso permite desenvolver estratégias de acompanhamento e intervenção pedagógica. Nesse contexto, ações de busca ativa, acompanhamento individualizado, recomposição das aprendizagens e articulação entre escola, família e demais políticas públicas podem contribuir para reduzir os fatores que dificultam a permanência e o sucesso escolar.

**Síntese dos resultados: a dimensão territorial das desigualdades educacionais**

A análise integrada dos indicadores permite afirmar que a realidade educacional de Japi/RN apresenta avanços importantes, mas também desigualdades que demandam políticas públicas específicas. Entre os aspectos positivos destacam-se a elevada taxa de aprovação, o atendimento de 100% das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, a oferta de alimentação escolar em todas as escolas, a universalização da energia elétrica e a recuperação parcial dos níveis de aprendizagem após 2021.

Por outro lado, permanecem desafios relacionados à aprendizagem adequada, sobretudo em Matemática; às diferenças de desempenho segundo o nível socioeconômico; à posição do município no Ioeb; ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos; à acessibilidade das escolas; à existência de bibliotecas; à disponibilidade de laboratórios e às condições de infraestrutura física.

Os resultados demonstram, portanto, que as desigualdades educacionais em Japi/RN possuem caráter **multidimensional e territorial**. A desigualdade não se manifesta apenas nos resultados das avaliações, mas também nas condições de acesso, permanência, infraestrutura e oportunidades educacionais.

Essa constatação reforça a importância da Geografia da Educação enquanto campo de análise das relações entre sociedade, território e educação. Conforme destaca Callai (2013), o ensino e a aprendizagem precisam considerar a realidade espacial na qual os sujeitos estão inseridos, uma vez que o espaço geográfico constitui dimensão fundamental da vida social.

No caso de Japi/RN, os indicadores revelam que a melhoria da educação não depende exclusivamente da elevação do Ideb. É necessário promover ações integradas que considerem as especificidades territoriais e sociais do município. Entre essas ações, destacam-se a recomposição das aprendizagens, especialmente em Matemática; o fortalecimento dos anos finais do Ensino Fundamental; a ampliação do atendimento de crianças de 0 a 3 anos; a melhoria da acessibilidade; a ampliação das bibliotecas; a implantação de laboratórios de Ciências e

informática; e a adoção de estratégias específicas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, os indicadores educacionais podem ser compreendidos não apenas como números destinados a classificar o desempenho municipal, mas como instrumentos de leitura do território. Sua utilização articulada permite identificar desigualdades, reconhecer avanços e subsidiar políticas públicas mais adequadas às necessidades da população. A Geografia da Educação, nesse sentido, contribui para revelar que a qualidade educacional está diretamente relacionada às condições sociais, econômicas e espaciais que estruturam o território.

**Considerações Finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a Geografia, enquanto campo do conhecimento, ocupa um papel estratégico na interpretação das dinâmicas espaciais e das relações de poder que estruturam a sociedade. A partir das contribuições de autores como Henri Lefebvre, Milton Santos, David Harvey, Yves Lacoste e Paulo Freire, foi possível evidenciar que o espaço geográfico é uma produção social marcada por contradições, desigualdades e disputas de poder, sendo, portanto, uma categoria central para a compreensão da realidade.

Nesse sentido, a investigação demonstrou que a produção do espaço está diretamente vinculada às relações sociais e aos interesses econômicos e políticos, o que reforça a ideia de que o espaço não é neutro, mas um instrumento de controle e dominação. Como aponta Lefebvre (2006), o espaço é simultaneamente produto e produtor das relações sociais, sendo continuamente transformado pelas práticas humanas. Essa compreensão reforça a necessidade de uma abordagem crítica que permita desvelar as múltiplas dimensões do espaço geográfico.

A análise também evidenciou que a leitura crítica da realidade é fundamental para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem. Conforme enfatiza Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura do mundo, promovendo a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel estratégico ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma consciência espacial crítica.

Por outro lado, a discussão sobre o “drama político” e o “marasmo escolar” revelou os desafios enfrentados pelo ensino de Geografia, especialmente no que se refere à persistência de práticas pedagógicas tradicionais e à desvalorização da disciplina no contexto escolar. A crítica de Lacoste (1988) evidencia que a Geografia, quando reduzida a um ensino descontextualizado, perde sua capacidade de problematizar a realidade, tornando-se um saber esvaziado de sentido crítico.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas, de modo a promover um ensino de Geografia comprometido com a formação crítica dos estudantes. Isso implica a adoção de metodologias inovadoras, o uso de recursos didáticos diversificados e a valorização da realidade dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Além disso, destaca-se a importância de fortalecer a formação inicial e continuada de professores, bem como a valorização do ensino de Geografia nas políticas educacionais, como forma de enfrentar os desafios impostos pelo contexto contemporâneo. A superação do marasmo escolar passa, necessariamente, pela construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Por fim, este estudo contribui para o debate acerca da Geografia como saber estratégico e crítico, reafirmando sua relevância na formação de cidadãos conscientes e atuantes. Como perspectivas futuras, sugere-se o aprofundamento de pesquisas que investiguem práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, bem como estudos que explorem a relação entre Geografia, tecnologia e aprendizagem no contexto da educação contemporânea.

**Referências**

ARROYO, Miguel González. ***Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011.**

BOURDIEU, Pierre. ***A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.**

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ***Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2025.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ***Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Inep, 2025.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ***Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF: Inep, 2025.**

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor. *Ijuí: Editora Unijuí*, 2013.**

IEDE – INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. ***QEdu: Japi – indicadores educacionais*. São Paulo: Iede, 2025.**

RODA EDUCATIVA. ***Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb)*. São Paulo: Roda Educativa, 2023.**

SANTOS, Milton. ***A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.**

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/102026

# O ÍNDICE DE VULNERABILIDADE CLÍNICO-FUNCIONAL (IVCF-20) COMO INSTRUMENTO ESTRATÉGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENVELHECIMENTO NO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA

**Lilian da Rocha**[49]

**Resumo**
Este artigo analisa o Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional (IVCF-20) como instrumento estratégico para apoiar políticas públicas de envelhecimento no Brasil. Realizou-se revisão narrativa, qualitativa e descritiva, com buscas em SciELO, PubMed e Google Acadêmico, considerando estudos publicados entre 2015 e 2025. Dos 32 registros identificados, 12 estudos compuseram a análise. Os achados indicam que o IVCF-20 identifica precocemente vulnerabilidade e fragilidade, orienta a estratificação de riscos e subsidia o planejamento do cuidado na Atenção Primária à Saúde. Conclui-se que o instrumento favorece cuidado integral, prevenção e monitoramento, embora limitações metodológicas restrinjam a generalização dos resultados.
**Palavras-chave:** IVCF-20; envelhecimento; políticas públicas de saúde.

**Abstract**
This article analyzes the Clinical-Functional Vulnerability Index (IVCF-20) as a strategic instrument to support aging-related public policies in Brazil. A qualitative, descriptive narrative review was conducted using SciELO, PubMed, and Google Scholar, considering studies published between 2015 and 2025. Of the 32 records identified, 12 studies were included in the analysis. The findings indicate that the IVCF-20 enables early identification of vulnerability and frailty, supports risk stratification, and informs care planning in Primary Health Care. The instrument promotes comprehensive care, prevention, and monitoring, although methodological limitations restrict the generalizability of the findings.
**Keywords:** IVCF-20; aging; public health policies.

## Introdução

O cenário brasileiro revela um processo acelerado de envelhecimento, com crescimento expressivo da população idosa nas últimas décadas. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Senado Federal (2023), o país alcançou 22.169.101 pessoas com 65 anos ou mais, correspondentes a 10,9% da população total. Esse número representa aumento de 57,4% em relação a 2010, quando o contingente era de 14.081.477 indivíduos, equivalentes a 7,4% da população. O movimento demográfico pressiona o sistema de saúde, a seguridade social e a formulação de políticas públicas, demandando estratégias de acompanhamento da funcionalidade e prevenção de agravos relacionados ao envelhecimento.

No cenário internacional, o envelhecimento populacional também se apresenta como tendência global, impulsionada pelo aumento da expectativa de vida e pela redução das taxas de natalidade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2024), a população idosa cresce em número e proporção, o que amplia a demanda por sistemas de cuidado capazes de lidar com

[49] Enfermeira graduada pela Universidade de Rio Verde (UniRV), com pós-graduação em Urgência e Emergência. Mestranda em Atenção Integral à Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (PPGAIS), Secretária Adjunta de Saúde do Município de Nova Xavantina, Mato Grosso, e Apoiadora Regional do Conselho de Secretarias Municipais de Saúde (COSEMS).

doenças crônicas, fragilidade e necessidades de suporte social e funcional.

Esse processo impõe desafios aos sistemas de saúde e à organização social, especialmente pela necessidade de políticas e recursos que assegurem saúde, autonomia e proteção social às pessoas idosas. A transição demográfica brasileira associa-se ao aumento das doenças crônicas e à necessidade de estratégias que avaliem e monitorem a saúde dessa população (Santos et al., 2024a). Nesse contexto, a identificação precoce da vulnerabilidade clínico-funcional é fundamental para subsidiar ações de promoção da autonomia e da qualidade de vida (Viana et al., 2025).

O Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional (IVCF-20) é um instrumento de triagem multidimensional que reúne aspectos físicos, cognitivos, emocionais, funcionais e sociais. Sua aplicação permite reconhecer pessoas idosas frágeis ou em risco de fragilização, oferecendo visão global do estado de saúde e orientando intervenções adequadas (Freitas et al., 2023; Moraes et al., 2016). Documentos do Ministério da Saúde recomendam a avaliação sistemática da pessoa idosa e o acompanhamento de sua funcionalidade na Atenção Primária à Saúde (Ministério da Saúde, 2018).

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o entendimento sobre o papel do IVCF-20 como recurso técnico e conceitual para avaliação e acompanhamento da pessoa idosa. A análise da literatura pode contribuir para o aprimoramento das práticas profissionais, para a gestão do cuidado e para a formulação de políticas públicas orientadas pela integralidade e pela valorização da pessoa idosa como sujeito de direitos.

A pesquisa teve como objetivo analisar o papel do IVCF-20 como instrumento estratégico para qualificar e apoiar a implementação das políticas públicas de envelhecimento no Brasil, por meio de uma revisão narrativa da literatura. Especificamente, buscou-se descrever políticas públicas brasileiras relacionadas ao envelhecimento; apresentar as dimensões e os fundamentos do IVCF-20; identificar evidências sobre seu uso na Atenção Primária à Saúde; examinar sua contribuição para o planejamento, a tomada de decisão e o monitoramento; e discutir suas potencialidades e limitações como apoio à gestão e à prática profissional.

**Método**

A pesquisa caracteriza-se como revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, voltada à análise do IVCF-20 e de sua contribuição para a compreensão das condições de saúde e funcionalidade da pessoa idosa. Esse tipo de estudo permite reunir, interpretar e discutir o conhecimento existente sobre determinado tema, com atenção à coerência e à relevância científica das fontes consultadas (Godoy, 1995).

Foram consultadas as bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed e Google Acadêmico. Utilizaram-se as palavras-chave “Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional”, “IVCF-20” e “envelhecimento”. Foram considerados artigos publicados entre 2015 e 2025, em português, que abordassem o uso, a aplicação ou a análise conceitual do IVCF-20, bem como estudos relacionados à avaliação da funcionalidade e à vulnerabilidade da população idosa.

Foram incluídos estudos originais, revisões e pesquisas aplicadas que apresentassem análise do instrumento, descrição de sua aplicação em contextos clínicos ou comunitários, ou discussão conceitual sobre vulnerabilidade e funcionalidade no envelhecimento. Foram excluídos estudos duplicados, editoriais, resumos sem acesso ao texto completo e materiais sem relação direta com o IVCF-20 ou com a avaliação da pessoa idosa.

Foram identificados 32 registros nas bases de dados, após a desconsideração das duplicidades. Na triagem por títulos e resumos, 12 estudos foram excluídos por não apresentarem relação direta com o tema central, permanecendo 20 artigos para leitura integral. Após essa leitura, oito estudos foram excluídos por apresentarem dados incompletos, duplicidade de publicação ou população não idosa, resultando em 12 estudos incluídos no corpus final. A análise temática foi organizada em três eixos: estrutura e fundamentos do IVCF-20; envelhecimento e proteção à pessoa idosa; e desafios e potencialidades do instrumento.

**Resultados e discussão**

Os 12 estudos incluídos foram organizados segundo ano, autoria, título e principais resultados, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Síntese das pesquisas selecionadas**

| ANO | AUTORES | TÍTULO |
|---|---|---|
| 2020 | ALEXANDRINO, Arthur et al. | Avaliação do índice de vulnerabilidade clínico-funcional em idosos |
| 2020 | CARVALHO MELLO, Jorge Luiz et al. | Análise do Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20 dos idosos usuários do Sistema Único de Saúde |
| 2016 | MORAES, Edgar Nunes de et al. | Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20 (IVCF-20): reconhecimento rápido do idoso frágil |
| 2024 | BARBOSA, Samara Frantheisca Almeida et al. | Rastreamento da fragilidade em pessoas idosas com hipertensão arterial sistêmica por instrumentos diferentes |
| 2020 | OLIVEIRA, Camila Evangelista de Sousa et al. | Vulnerabilidade clínico-funcional de idosos em um centro de convivência |
| 2024 | ROCHA, Luana Araújo et al. | Análise da vulnerabilidade clínico-funcional em um grupo de idosos em uma Estratégia de Saúde da Família |
| 2022 | RODRIGUES, Anisia Gabriela Maturano et al. | Avaliação da vulnerabilidade clínico-funcional de idosos frágeis após programa de exercícios |
| 2024 | SANTOS, Gerson Souza et al. | Fatores associados ao risco de vulnerabilidade clínica e funcional em idosos |
| 2022 | SOUZA, Andressa Mara et al. | Vulnerabilidade clínico-funcional de idosos em polifarmácia segundo os critérios de Beers |
| 2025 | VIANA, Mariana da Conceição et al. | Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional (IVCF-20): reconhecimento da pessoa idosa frágil pela Atenção Primária à Saúde |

| ANO | AUTORES | TÍTULO |
|---|---|---|
| 2023 | FREITAS, Tahiana Ferreira et al. | Comparação da fragilidade em pessoas idosas longevas pelo IVCF-20 e pela Edmonton Frail Scale |
| 2024 | SANTOS, Jaciara Aparecida Dias et al. | Prevalência e fatores associados à fragilidade em pessoas idosas hipertensas |

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Alexandrino et al. (2020) avaliaram o IVCF-20 em 318 idosos vinculados à Estratégia Saúde da Família. Mais da metade dos participantes (59,1%) foi classificada como frágil ou potencialmente frágil. A vulnerabilidade associou-se a faixa etária, alfabetização funcional, consumo de álcool, prática de exercícios, problemas de saúde autorreferidos, uso de medicamentos e estresse. Por se tratar de estudo transversal, os achados indicam associações, sem estabelecer causalidade, mas reforçam o potencial do instrumento para orientar ações preventivas na Atenção Primária à Saúde.

Carvalho Mello et al. (2020) aplicaram a versão profissional do IVCF-20 em 66 idosos acompanhados em ambulatório de Alfenas (MG). Foram identificados alto risco de vulnerabilidade em 29% dos participantes, risco moderado em 41% e baixo risco em 30%; ao todo, 70% foram classificados como frágeis ou em risco de fragilização. Os resultados associaram a vulnerabilidade a declínio cognitivo, alterações de humor, dificuldades de locomoção e histórico de quedas, embora o tamanho reduzido da amostra limite a generalização.

Moraes et al. (2016) avaliaram a validade, a confiabilidade e a aplicabilidade do IVCF-20 em 449 participantes, comparando seus resultados com a Avaliação Geriátrica Ampla. O instrumento apresentou forte correlação com a avaliação de referência, área sob a curva ROC de 0,903, ponto de corte igual a seis, coeficiente kappa de 0,94 e elevada concordância entre avaliadores. Os dados sustentam sua utilidade como instrumento de triagem rápida, embora a amostra de conveniência imponha cautela quanto à extrapolação dos resultados.

Oliveira et al. (2020) analisaram 216 idosos de um centro de convivência em Teresina (PI). Foram identificados risco médio em 37,0% e alto risco em 11,1% dos participantes. Renda, comorbidades, polifarmácia, incontinência, dependência funcional, quedas, hospitalizações, atividade física, autopercepção de saúde, humor, cognição e mobilidade apresentaram associações com a vulnerabilidade. O estudo evidencia o caráter multidimensional do fenômeno e a utilidade do IVCF-20 para orientar intervenções integrais.

Rocha et al. (2024) investigaram um grupo de idosos acompanhado por uma Estratégia de Saúde da Família, utilizando o IVCF-20 para identificar risco de vulnerabilidade e orientar encaminhamentos multiprofissionais. Os autores destacam que o instrumento favorece a identificação precoce, o planejamento individualizado e a priorização de recursos. Apesar da restrição a um grupo específico, o estudo reforça a necessidade de avaliações sistemáticas da funcionalidade na Atenção Primária à Saúde.

Rodrigues et al. (2022) avaliaram 56 idosos frágeis antes e após dez sessões de fisioterapia. Houve melhora significativa em atividades de vida diária, cognição, humor, mobilidade e comunicação. Embora a amostra pequena e a ausência de grupo controle limitem a força das conclusões, os resultados sugerem que o IVCF-20 pode monitorar mudanças na vulnerabilidade em resposta a intervenções físicas e multiprofissionais.

Santos et al. (2024a), em revisão integrativa de 18 artigos, identificaram fatores socioeconômicos, clínicos e psicossociais associados ao risco de vulnerabilidade, incluindo baixa renda, baixa escolaridade, hipertensão, diabetes e isolamento social. Os estudos também apontaram o potencial de intervenções relacionadas à função física, nutrição, manejo de comorbidades e suporte social. A heterogeneidade metodológica indica a necessidade de pesquisas longitudinais e maior padronização.

Barbosa et al. (2024) compararam a Edmonton Frail Scale e o IVCF-20 em 281 idosos hipertensos de Montes Claros (MG). A prevalência de fragilidade foi de 31,3% pela primeira escala e de 22,1% pelo IVCF-20. Os instrumentos apresentaram concordância moderada (kappa = 0,604), correlação positiva ($r = 0,621$; $p < 0,001$) e acurácia de 84,34%, reforçando a importância da padronização da triagem da fragilidade nessa população.

Souza et al. (2022) avaliaram idosos cardiogeriátricos em polifarmácia segundo o Critério de Beers. Pelo IVCF-20, 30% foram considerados robustos, 42% apresentaram vulnerabilidade moderada e 28% alta vulnerabilidade. A maior vulnerabilidade concentrou-se nos grupos de idade mais avançada, indicando a importância do manejo racional de medicamentos e do monitoramento funcional na atenção cardiogeriátrica.

Viana et al. (2025) avaliaram 100 idosos cadastrados em uma Unidade Básica de Saúde da Família. Foram identificados alto risco de fragilidade em 63%, risco médio em 29% e baixo risco em 8%. Embora não tenham sido observadas associações significativas com fatores sociodemográficos, os resultados reforçam que a fragilidade é multifatorial e que o IVCF-20 pode apoiar a identificação precoce e o acompanhamento contínuo na Atenção Primária.

Freitas et al. (2023) compararam o IVCF-20 e a Edmonton Frail Scale em pessoas idosas longevas residentes na comunidade. O alto risco de vulnerabilidade foi identificado em 45,7% pelo IVCF-20, enquanto 44,6% foram classificadas como frágeis pela outra escala. O IVCF-20 apresentou sensibilidade de 88,23%, especificidade de 87,80%, acurácia de 88,04% e kappa de 0,759, indicando boa capacidade discriminativa.

Santos et al. (2024b) analisaram 281 idosos hipertensos e encontraram prevalência de fragilidade de 31,3% pela Edmonton Frail Scale e de 22,1% pelo IVCF-20. Idade avançada, artrite ou artrose, acidente vascular encefálico, autopercepção negativa de saúde, quedas e internações associaram-se à fragilidade. Os resultados reforçam a importância da avaliação precoce e da seleção adequada do instrumento conforme a finalidade clínica e populacional.

Considerando o conjunto das pesquisas, o IVCF-20 apresenta capacidade de integrar informações clínicas, funcionais e psicossociais, permitindo identificar diferentes níveis de vulnerabilidade em contextos como centros de convivência, Estratégias de Saúde da Família, ambulatórios e serviços cardiogeriátricos. Sua aplicação rápida e multidimensional favorece a estratificação de riscos, o planejamento de intervenções e o acompanhamento de pessoas idosas em diferentes níveis de atenção.

Os estudos também mostram que a vulnerabilidade não decorre de um único fator. Mobilidade, cognição, humor, comunicação, comorbidades, polifarmácia, renda, suporte social e autopercepção de saúde interagem na determinação do risco. Programas de exercícios, fisioterapia, manejo de medicamentos, apoio nutricional e acompanhamento multiprofissional aparecem como estratégias potencialmente úteis para preservar autonomia e funcionalidade.

De forma crítica, predominam estudos transversais, amostras de conveniência e recortes geográficos específicos, o que limita inferências causais e a generalização dos resultados. Além disso, a heterogeneidade dos instrumentos e dos pontos de corte dificulta comparações diretas. Ainda assim, a literatura converge quanto à utilidade do IVCF-20 como

ferramenta de vigilância, prevenção e apoio à tomada de decisão, desde que seus resultados sejam interpretados por profissionais capacitados e articulados a uma avaliação integral.

**Conclusão**

A análise realizada indica que o IVCF-20 é uma ferramenta multidimensional capaz de identificar precocemente pessoas idosas frágeis ou em risco de fragilização, abrangendo domínios clínicos, funcionais, cognitivos e psicossociais. Sua aplicação em diferentes contextos favorece a estratificação de riscos, o planejamento do cuidado, a priorização de intervenções e o monitoramento da funcionalidade.

Conclui-se que o instrumento pode contribuir para a implementação e a qualificação das políticas públicas de envelhecimento ao produzir informações úteis para profissionais e gestores da Atenção Primária à Saúde. Entretanto, não substitui a avaliação geriátrica especializada e deve ser integrado a ações multiprofissionais, considerando as limitações metodológicas dos estudos disponíveis e as particularidades de cada território e população.

**Referências**

ALEXANDRINO, Arthur et al. Avaliação do índice de vulnerabilidade clínico-funcional em idosos. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 22, e190222, 2020.

BARBOSA, Samara Frantheisca Almeida et al. Rastreamento da fragilidade em pessoas idosas com hipertensão arterial sistêmica por instrumentos diferentes. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 27, e230245, 2024. DOI: 10.1590/1981-22562024027.230245.pt.

CARVALHO MELLO, Jorge Luiz et al. Análise do Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20 dos idosos usuários do Sistema Único de Saúde. Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica, v. 18, n. 4, p. 206-213, 2020.

FREITAS, Tahiana Ferreira et al. Comparação da fragilidade em pessoas idosas longevas pelo Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20 (IVCF-20) e pela Edmonton Frail Scale (EFS). Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 26, e230072, 2023.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Caderneta de Saúde da Pessoa Idosa. 5. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_pessoa_idosa_5ed.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

MORAES, Edgar Nunes de et al. Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20 (IVCF-20): reconhecimento rápido do idoso frágil. Revista de Saúde Pública, v. 50, p. 81, 2016. DOI: 10.1590/S1518-8787.2016050006963.

OLIVEIRA, Camila Evangelista de Sousa et al. Vulnerabilidade clínico-funcional de idosos em um centro de convivência. Acta Paulista de Enfermagem, v. 33, eAPE20190172, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Envelhecimento e saúde. 2024. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health. Acesso em: 12 ago. 2026.

ROCHA, Luana Araújo et al. Análise da vulnerabilidade clínico-funcional em um grupo de idosos em uma Estratégia de Saúde da Família. Revista Contemporânea, v. 4, n. 12, e6858, 2024.

RODRIGUES, Anisia Gabriela Maturano et al. Avaliação da vulnerabilidade clínico-funcional de idosos frágeis após programa de exercícios. Acta Fisiátrica, v. 29, n. 4, p. 276-281, 2022.

SANTOS, Gerson Souza et al. Fatores associados ao risco de vulnerabilidade clínica e funcional em idosos: uma revisão integrativa utilizando o Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional (IVCF). Brazilian Journal of Health Review, v. 7, n. 4, e71681, 2024a.

SANTOS, Jaciara Aparecida Dias et al. Prevalência e fatores associados à fragilidade em pessoas

idosas hipertensas por meio da Escala de Fragilidade de Edmonton e Índice de Vulnerabilidade Clínico-Funcional-20. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 27, e230208, 2024b.

SENADO FEDERAL. Censo: número de idosos no Brasil cresceu 57,4% em 12 anos. Secretaria de Comunicação Social, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-2022-numero-de-idosos-na-populacao-do-pais-cresceu-57-4-em-12-anos. Acesso em: 12 ago. 2026.

SOUZA, Andressa Mara et al. Vulnerabilidade clínico-funcional de idosos em polifarmácia segundo os critérios de Beers. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 15, n. 11, e11395, 2022.

VIANA, Mariana da Conceição; MOUANES, Gabriel Cruvinel; ABRAHÃO, Karen de Souza; ALVES, Danielle de Paula Aprigio. Índice de Vulnerabilidade Clínico - Funcional (IVFC-20): reconhecimento da pessoa idosa frágil pela Atenção Primária à Saúde. Revista de APS, v. 28, 2025. DOI: 10.34019/1809-8363.2025. v28.42996.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/10/2026

# DESENVOLVIMENTO REGIONAL NOS ENLACES EDUCACIONAIS: VALORIZAÇÃO DAS PAISAGENS DA REGIÃO NORTE

**Lívia Ferreira dos Santos**[50]
**Joselane Ferreira de Sousa**[51]
**André da Silva Damasceno Santos**[52]
**Elen Shery Silva Duarte**[53]

**Resumo**
O estudo parte da compreensão de que as paisagens turísticas da Região Norte constituem importantes elementos para a valorização das práticas regionais, da identidade cultural e do desenvolvimento regional. Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar práticas pedagógicas que favoreçam o ensino das paisagens turísticas no espaço escolar, apontando a necessidade de aproximar os estudantes da realidade local em práticas que fortaleçam o reconhecimento da região. Metodologicamente, optou-se por uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise de dados secundários provenientes de artigos científicos, livros e jornais, alicerçada no materialismo histórico, por possibilitar a compreensão das transformações sociais, territoriais e educacionais. Os resultados revelam que a valorização das paisagens regionais ainda ocupa um espaço reduzido nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares, o que limita a construção de uma educação voltada ao desenvolvimento regional. Conclui-se que a integração das paisagens da Região Norte às práticas educativas fortalece o sentimento de pertencimento, destacando a necessidade de novas pesquisas em campo, que ampliem as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo para o fortalecimento da produção científica e subsidiando políticas educacionais comprometidas com a valorização do território e o desenvolvimento regional.
**Palavras-chave:** Paisagens turísticas. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento regional.

**Abstract**
This study is based on the understanding that the tourist landscapes of Brazil's Northern Region constitute important elements for valuing regional practices, cultural identity, and regional development. Therefore, the objective of this study is to analyze pedagogical practices that promote the teaching of tourist landscapes in the school environment, emphasizing the need to bring students closer to their local reality through practices that strengthen the recognition of the region. Methodologically, the study adopted a bibliographic review based on the analysis of secondary data from scientific articles, books, and newspapers, grounded in historical materialism, as it enables the understanding of social, territorial, and educational transformations. The findings reveal that the appreciation of regional landscapes still occupies a limited place in pedagogical practices and school curricula, restricting the development of education oriented toward regional development. It is concluded that integrating the landscapes of the Northern Region into educational practices strengthens students' sense of belonging. The study also highlights the need for further field research to expand discussions on innovative pedagogical practices, contributing to the advancement of scientific knowledge and supporting educational policies committed to the appreciation of the territory and regional development.
**Keywords:** Tourist landscapes. Pedagogical practices. Regional development.

[50] Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)
[51] Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
[52] Especialista em Metodologia do Ensino Superior (OLGAMETTIG); Gestão Pública (UNITINS)
[53] Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

## Introdução

Este artigo inicia-se por uma consideração comum entre escritores que não se formaram na era da tecnologia digital incorporada pelas novas gerações, mas também entre aqueles que, antes de chegarem à sala de aula, contemplavam o hino nacional, modelavam panelas e vasos com a argila retirada às margens do rio Tocantins, realidade ainda vivenciada em Itaguatins, cidade pertencente ao Bico do Papagaio. Essas memórias revelam experiências que fortalecem o sentimento de pertencimento ao território e despertam um novo olhar sobre as paisagens regionais.

A partir dessa contemplação memorial, surgiu o interesse em compreender as paisagens da Região Norte e refletir sobre aquilo que permanece pouco evidenciado nos livros didáticos. Embora esses materiais apresentem diferentes paisagens e histórias do país, ainda destinam pouco espaço à diversidade cultural, ao envolvimento educacional e territorial das regiões brasileiras, entre elas, está a Região Norte.

Este âmbito ajudou a formular o objetivo deste estudo, que se dá na análise de práticas pedagógicas que favoreçam o ensino das paisagens turísticas no espaço escolar. A proposta representa uma busca pela valorização do território, pelo reconhecimento da realidade vivenciada pelos estudantes e pelo enfrentamento do "*apagamento"* que ainda invisibiliza as riquezas naturais, culturais e históricas presentes na região.

Mapear as produções sobre as instituições educativas da Região Norte significa reconhecer a emergência de novas temáticas que contribuem para ampliar o conhecimento histórico e fortalecer a valorização da regionalidade. Pois a paisagem urbana expressa diferentes configurações espaciais, sociais e culturais, revelando as transformações e as dinâmicas que constituem os territórios contemporâneos (Silva Neta, Santos e Carvalho 2024; Silva 2025).

Por sua vez, Nunes e Barroso (2024) ressaltam que, apesar da insuficiência de investimentos públicos e dos impactos provocados pela exploração econômica dos recursos naturais, a Região Norte abriga um dos maiores patrimônios ambientais e genéticos do mundo, tornando-se estratégica para o desenvolvimento regional. O que aproxima da necessidade de práticas pedagógicas que aproximem os estudantes de seu território e fortalecendo a identidade regional.

Para o delineamento metodológico, optou-se por uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise de dados secundários provenientes de artigos científicos, livros e jornais. O estudo ancora-se na concepção de paisagem proposta por Santos (2001), entendida como expressão da configuração territorial, das formas produzidas pelo trabalho humano e das dinâmicas que constituem o espaço geográfico.

> Adota-se o materialismo histórico que possibilita compreender as transformações sociais a partir das relações de produção e de suas contradições. Esse método interpreta a realidade concreta considerando a matéria, o trabalho e a estrutura econômica como elementos centrais para a compreensão das dinâmicas sociais e territoriais (Gerhardt e Silveira ,2009; Gil, 2008).

## Levantamento teórico e análise

### Delineamento teórico da paisagem

Compreender a paisagem não significa analisá-la apenas pela contemplação do belo ou do esteticamente agradável. A paisagem constitui-se por elementos que exercem influência na relação entre o sujeito e o território, refletindo as construções e transformações produzidas

pela ação humana. Santos (2001) compreende a paisagem como parte da configuração territorial, formada pelas redes, pelas escalas, pelo cotidiano e pelas transformações produzidas pela sociedade, revelando as relações entre o espaço local e as dinâmicas globais.

Nota-se que a paisagem está em constante transformação, uma vez que novos objetos, técnicas e formas de ocupação redefinem continuamente o espaço e as relações estabelecidas entre a sociedade e o território (Santos, 2001). Assim, a paisagem deixa de ser apenas um espaço cênico para tornar-se uma construção de poder materializada pelas reações intrínsecas existentes de cunho social, econômico, político ou cultural.

Silva e Silva (2024) ressaltam que a paisagem também é produzida pelos diferentes olhares e pelas experiências construídas ao longo da vida, sendo atravessada pela memória, pela cultura e pelos discursos sociais. Os estudos sobre as paisagens possibilitam compreender as múltiplas representações socioespaciais, ampliando a interpretação das dinâmicas urbanas e territoriais (Silva, 2025).

Portanto, a análise da paisagem deve considerar as relações de poder, os conflitos sociais e as transformações da natureza produzidas pela ação humana, compreendendo o território como espaço de disputas e de construção da identidade regional (Silva 2025; Souza ,2019).

Ignorar a regionalidade, dentro do espaço educativo, é desconsiderar a importância das vivências estudantis. Para tanto, foram selecionadas três imagens que revelam a plenitude das paisagens do Norte e como elas podem ser exploradas no âmbito dos livros didáticos.

Figura 1 – Parque Cesamar, Palmas (TO)

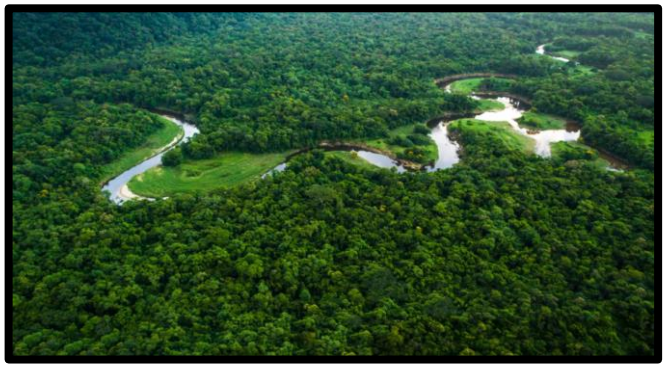


Fonte: G1 Tocantins (2025), fotografia de Carlos Roberto/Prefeitura de Palmas.

Dar “valor” é priorizar o que de fato importa; para um aluno em aprendizagem, não se trata apenas de pincelar; refere-se a reconhecer, dentro do currículo, boas práticas que se associem à realidade que vivenciam em práticas interdisciplinares que não se constituem apenas na geografia ou na disciplina de história, mas em todas.

Percebe-se, a necessidade de ampliar a configuração teórica que muitas vezes se cerca apenas de preservar a natureza, de olhar para hábitos de cuidados ambientais. Apesar da sua validade, é preciso levar em conta que os estudantes precisam entender que sua região possui lugares além do olhar presente em mapas e nos meios digitais. A região Amazônica é um exemplo desse paraíso que apenas o Brasil possui e fica na região Norte.

Figura 2 – Territórios indígenas e preservação ambiental na Amazônia.



Fonte: Revista *Veja* (2025). Fotografia: FG Trade/Getty Images.

As preservações dos territórios amazônicos ultrapassam a dimensão ambiental e contribuem para a qualidade de vida das populações locais. Estudos recentes apontam que áreas protegidas apresentam impactos positivos na saúde das comunidades e reforçam a importância da conservação ambiental como estratégia de desenvolvimento sustentável (Veja, 2025).

Outro exemplo é o Rio Lontra, em Araguaína, reconhecido pelo potencial para o ecoturismo, a pesca esportiva e os passeios de caiaque. Com sua integração ao Mapa do Turismo Brasileiro, o município fortalece sua identidade como destino turístico da região, evidenciando como as paisagens naturais podem impulsionar o desenvolvimento regional por meio da valorização do território (Prefeitura de Araguaína, 2025).

Figura 3 – Rio Lontra, Araguaína (TO)



Fonte: Acervo da (Prefeitura de Araguaína, 2025).

Essas figuras representam uma pequena fração das belezas da região e, infelizmente, ainda não estão presentes nos livros didáticos nacionais, mas podem ser relatadas em práticas que compreendem esse aspecto como uma vivência de história e culturas no espaço educativo do qual os alunos fazem parte.

**Região Norte e práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento regional**

A valorização das identidades locais, das culturas e das diferentes formas de ocupação do espaço constitui elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a realidade regional. Souza (2019) argumenta que a urbanização e a modernização não devem desconsiderar os sujeitos, suas culturas e suas formas de resistência, pois o território representa um espaço de relações sociais, econômicas e políticas.

Os saberes tradicionais, populares e locais precisam ser reconhecidos como conhecimentos legítimos, capazes de contribuir para uma educação crítica e comprometida com a valorização da diversidade cultural (Souza, 2019). Embora a Região Norte apresente um vasto patrimônio natural, histórico e cultural, essas potencialidades ainda são pouco exploradas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Ao discutir o desenvolvimento regional, Abdal (2020) ressalta que esse processo ultrapassa os indicadores de crescimento econômico, envolvendo dimensões sociais, políticas, demográficas e territoriais. Compreender as especificidades das regiões torna-se indispensável para formular políticas e práticas educacionais capazes de fortalecer o desenvolvimento local. Silva Neta, Santos e Carvalho (2024) afirmam que as instituições educativas constituem espaços de produção histórica e social, sendo influenciadas pelas relações estabelecidas com a comunidade e com o território.

Sob esse viés, a valorização da história regional amplia a percepção que valoriza o que é local e não aprecia apenas o que está distante das vivências. Percebe-se que a Região Norte enfrentou longos períodos de invisibilidade nas políticas de desenvolvimento. Após os ciclos econômicos ligados à extração de produtos florestais, a região passou por períodos de estagnação, permanecendo, ainda hoje, com uma economia baseada principalmente na extração vegetal e mineral, na agropecuária e nos serviços públicos (Nunes e Barroso, 2024).

Apesar dos avanços econômicos observados nas últimas décadas, persistem desigualdades em relação às demais regiões brasileiras. Souza et al. (2025) apontam que a Região Norte reúne uma expressiva diversidade ambiental e cultural, marcada por saberes tradicionais transmitidos entre gerações. Entretanto, a incorporação desses conhecimentos ao currículo escolar ainda representa um desafio para a educação, em razão das limitações impostas pelos modelos educacionais convencionais.

Apesar desses desafios, experiências educacionais desenvolvidas na região demonstram que a integração entre os saberes locais, as comunidades e as instituições de ensino fortalecem a educação intercultural, valoriza o território e promove aprendizagens mais significativas, contribuindo para o desenvolvimento regional (Souza et al., 2023).

Reitera-se a importância de educar o olhar não apenas para a contemplação da paisagem, mas para sua integração às vivências escolares e ao currículo regional, fortalecendo o reconhecimento do território como espaço de aprendizagem, identidade e desenvolvimento.

**Considerações finais**

O estudo permitiu compreender que as paisagens turísticas da Região Norte representam um importante patrimônio pertencente aos enlaces sociais, históricos e culturas, capaz de fortalecer a ideia de pertencimento, a identidade regional e o desenvolvimento do território quando incorporadas às práticas pedagógicas. Entretanto, verificou-se que esses elementos ainda ocupam espaço reduzido no contexto escolar, apontando a necessidade de ampliar estratégias didáticas que aproximem os estudantes da realidade local e valorizem os saberes produzidos em suas comunidades.

Com isso, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre o ensino das paisagens regionais e incentive novas pesquisas voltadas à relação entre educação, turismo, cultura e desenvolvimento regional. Recomenda-se que estudos futuros investiguem experiências desenvolvidas em diferentes escolas da Região Norte, produzindo conhecimentos que subsidiem políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras comprometidas com a valorização do território e das identidades locais.

**Referências**

AGUIAR CAMPOS, Odisséia. **Memória urbana de Palmas-TO**: influências urbanísticas do New Town Programme (GBR) sobre o projeto de Palmas. Revista Desafios, Palmas, v. 6, n. 2, p. 61-79, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.23593652201962p61.

ABDAL, Alexandre. **Trajetórias regionais de desenvolvimento no Brasil contemporâneo**: uma agenda de pesquisa. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 22, e202005, 2020. DOI: https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202005.

DA SILVA NETA, Maria; SANTANA DOS SANTOS, J.; AQUINO CARVALHO, I. C. **Instituição educativa**: uma temática de pesquisa na Região Norte do Brasil. Revista Cocar, Belém, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8403. Acesso em: 1 jul. 2026.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

G1 TOCANTINS. **Mirante com vista incrível**, praça entre as maiores do mundo e cachoeiras geladas: as belezas que Palmas coleciona em 36 anos. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/. Acesso em: 3 jul. 2026.

NUNES, Mariza Ramalho; BARROSO, Ana Cláudia. **Processo de desenvolvimento da Região Norte, evolução e especialização setorial do emprego regional**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 10, n. 22, 2024.

PREFEITURA DE ARAGUAÍNA. **Araguaína entra para o Mapa do Turismo** Brasileiro. 2025. Disponível em: https://www.araguaina.to.gov.br/. Acesso em: 4 jul. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Ivamauro Ailton de Sousa. **Paisagens urbanas e ensino de geografia**: interpretações socioespaciais e a função do conceito na educação geográfica. Revista Ponto de Vista, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1.19313. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/19313. Acesso em: 5 jul. 2026.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; SILVA, Naiane Vieira dos Reis. **Paisagens do Norte na literatura**: entre estaticidade e movimento. Revista Terceiro Incluído, Goiânia, v. 14, n. 2, e14204, 2024. DOI: https://doi.org/10.5216/teri.v14i2.80503. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/80503. Acesso em: 2 jul. 2026.

SOUZA, Átila de; SILVA, Francenilce Lopes da; LIMA, Jhones de Souza;
BERNARDES, José Farias; MAFRA, Mackson Azevedo; NASCIMENTO, Railane Medeiros do. **Educação e saberes tradicionais no Norte do Brasil**: desafios e perspectivas. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 16, n. 46, p. 2922-2931, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/levv16n46-094.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e territórios**: uma introdução à ecologia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

VEJA. **Preservar territórios indígenas na Amazônia beneficia a saúde humana**, aponta estudo. 2025. Disponível em: https://veja.abril.com.br/agenda-verde/preservar-territorios-indigenas-na-amazonia-beneficia-a-saude-humana-aponta-estudo/. Acesso em: 8 jul. 2026.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/102026

# IDENTIDADE, HIPERCONEXÃO E PARADOXOS: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE CONSUMO DA GERAÇÃO Z

**Moriel Batista Dias**[54]
**João Henriques de Sousa Júnior**[55]

**Resumo**
O varejo contemporâneo vem sendo reconfigurado pela digitalização e pelas mudanças no comportamento dos consumidores, destacando a Geração Z como um público central. Este estudo objetivou compreender seu perfil de consumo por meio de pesquisa qualitativa, baseada em revisão narrativa da literatura e análise documental. Os resultados evidenciam uma geração hiperconectada, influenciada por criadores de conteúdo e marcada por paradoxos entre desejo de consumo, restrições econômicas e consciência socioambiental. Observou-se uma jornada *omnichannel*, híbrida e visual, além da busca por identidade, propósito e experiências. Este artigo contribui para o debate acadêmico e oferece subsídios estratégicos para gestores e profissionais de marketing.
**Palavras-chave:** Geração Z; Comportamento do consumidor; Consumo geracional.

**Abstract**
Contemporary retail has been profoundly reshaped by digitalization and changing consumer behavior, positioning Generation Z as a central audience in the market. This study aimed to understand the consumption profile of Generation Z through a qualitative approach based on a narrative literature review and documentary analysis. The findings reveal a hyperconnected generation strongly influenced by content creators and marked by paradoxes involving consumption desires, economic constraints, and socio-environmental awareness. An omnichannel, hybrid, and highly visual purchasing journey was also identified, alongside a search for identity, purpose, and experiences. The study contributes to the academic debate and provides strategic insights for managers and marketing professionals.
**Keywords:** Generation Z; Consumer behavior; Generational consumption.

## Introdução

O varejo contemporâneo encontra-se em um cenário de transformações intensas impulsionadas pela digitalização acelerada, pela expansão das tecnologias de comunicação e pelo surgimento de novos perfis consumidores que desafiam modelos tradicionais de marketing e gestão. Neste cenário, é necessário compreender que a pandemia da Covid-19 intensificou esse processo, ampliando o uso de plataformas digitais, redes sociais virtuais, serviços de entrega (*delivery*) e experiências híbridas de compra (*omnichannel*), modificando de forma estrutural a relação entre consumidores e marcas (Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2021). Diante desse panorama, torna-se imprescindível compreender como diferentes gerações respondem a essas mudanças e quais padrões emergem na forma como consomem, se informam e se relacionam com o mercado. Entre esses grupos, destaca-se a Geração Z, também denominada de '*Gen Z*'.

[54] Bacharel em Administração – Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
[55] Doutor em Administração (UFSC) e Professor Adjunto do curso de Administração na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Inicialmente, é salutar destacar que não há um consenso na literatura científica acerca das definições em relação aos anos iniciais e finais de cada geração (Menezes; Morais; Rassi, 2016; Gomes, 2023). Nesse sentido, para este artigo, será compreendido o recorte temporal entre 1991 e 2010 como sendo o correspondente à Geração Z, em concordância com autores como Veiga Neto *et al.* (2015), Morais, Andrade Neto e Souza (2016) e Gomes (2023).

A geração Z é reconhecida por ter crescido em um ambiente caracterizado pela ubiquidade tecnológica, pelo acesso precoce à internet e pelo uso constante de dispositivos digitais. Como consequência, ela apresenta características cognitivas, comportamentais e relacionais específicas, que a distinguem de gerações anteriores e fazem dela um dos grupos mais relevantes para compreender o consumo contemporâneo. Estudos como o de Morais, Andrade Neto e Souza (2016) destacam que os indivíduos dessa geração percebem o digital como uma extensão natural do cotidiano, integrando rotinas, interações e decisões de compra de forma contínua.

Também, além da forte imersão tecnológica, Morais, Andrade Neto e Souza (2016) e Solomon (2016) apontam que fatores demográficos, psicográficos e socioculturais são responsáveis por moldar as novas relações de consumo impostas pelas novas gerações, exigindo que o varejo e o marketing repensem suas estratégias. Afinal, “entender o consumo geracional é importante, pois as gerações que crescem num mesmo período formam um elo cultural” (Gomes; Corrêa; Pessôa, 2016, p. 45).

No entanto, apesar da ampla presença desse público em ambientes digitais e da grande influência que eles exercem sobre tendências culturais e mercadológicas, ainda existem questionamentos relevantes em relação aos seus hábitos, elementos que guiam suas decisões de consumo e aos fatores que modelam suas preferências. Essas incertezas justificam a necessidade de estudos, como este artigo, que sistematizem e aprofundem o entendimento sobre o consumo da Geração Z, integrando evidências científicas e análises de mercado, e permitindo uma leitura mais ampla e consistente desse grupo tão determinante para o futuro do varejo.

O estudo do comportamento de consumo da Geração Z justifica-se pela crescente relevância desse grupo no cenário contemporâneo, marcado pela digitalização, influência cultural e transformação das dinâmicas de mercado. Compreender seus hábitos de consumo é fundamental tanto para ampliar o debate acadêmico sobre consumo geracional e sociabilidade mediada pela tecnologia quanto para subsidiar estratégias organizacionais mais assertivas nas áreas de varejo, comunicação e marketing. Além disso, investigar a relação dessa geração com consumo, tecnologia e cultura contribui para reflexões sociais mais amplas sobre sustentabilidade, identidade, cidadania, trabalho e bem-estar financeiro no contexto das transformações do século XXI. Assim, o presente artigo tem como objetivo compreender o perfil de consumo da Geração Z a partir da análise integrada de literatura científica, estudos de mercado e reportagens institucionais.

**Revisão de Literatura**

O estudo do comportamento de consumo consolidou-se como um campo relevante a partir das décadas de 1960 e 1970, período em que ainda era denominado “comportamento do comprador” (Solomon, 2016). Desde então, a área passou por sucessivas evoluções teóricas e metodológicas, ampliando seu escopo e incorporando novas lentes de análise. Com o avanço das pesquisas, reconheceu-se que o processo de decisão de compra é influenciado por múltiplos fatores e que compreender tais elementos é essencial para interpretar a dinâmica contemporânea de mercado.

Entre os fatores que modulam o comportamento do consumidor, destaca-se a perspectiva geracional. Morais, Andrade Neto e Souza (2016) e Solomon (2016) evidenciam que características demográficas, psicográficas e socioculturais moldam novas formas de consumo, especialmente entre as gerações mais jovens. Nesse sentido, compreender tendências geracionais torna-se estratégico para empresas, marcas, gestores e profissionais do marketing, pois, como afirmam Gomes, Corrêa e Pessôa (2016, p. 45), "entender o consumo geracional é importante, pois as gerações que crescem num mesmo período formam um elo cultural". Assim, estudos sobre os comportamentos de consumo de diferentes gerações se inserem como elementos fundamentais para que o varejo e o marketing repensem suas abordagens frente a públicos cada vez mais heterogêneos e exigentes.

Embora suas raízes estejam na década de 1960, o campo do comportamento do consumidor tem sido profundamente transformado nas últimas décadas. Isto, pois a modernidade intensificou o ritmo das mudanças sociais, tecnológicas e mercadológicas, impactando diretamente o modo como indivíduos consomem, o que, simultaneamente, desafia e estimula os profissionais de marketing (Mothersbaugh; Hawkins, 2019; Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2021). Para esses autores, a aceleração das transformações no comportamento do consumidor exige respostas ágeis do mercado, uma vez que houve uma 'transferência de poder' do profissional de marketing para os consumidores. Esse movimento fez com que as estratégias tradicionais, baseadas em massificação, fossem gradualmente substituídas por abordagens focadas, segmentadas e orientadas à diferenciação.

No que se refere às conceituações do campo, Richers (1984) definia o comportamento do consumidor como o conjunto de atividades mentais e emocionais realizadas durante as etapas de seleção, compra e uso de produtos e serviços para satisfazer necessidades e desejos. Posteriormente, Kotler e Keller (2012) ampliaram essa compreensão ao definir o comportamento do consumidor como o estudo de como indivíduos, grupos e organizações selecionam, compram, usam e descartam bens, serviços, ideias ou experiências. Essa ampliação de escopo incorporou elementos relativos ao descarte e aos significados sociais do consumo, reconhecendo-o como fenômeno que ultrapassa a esfera puramente econômica.

Solomon (2016), por sua vez, caracteriza o comportamento do consumidor como uma área abrangente dedicada ao exame dos processos pelos quais indivíduos ou grupos selecionam, compram, utilizam ou descartam produtos, serviços, ideias ou experiências. E, em uma perspectiva ainda mais contemporânea, Mothersbaugh; Hawkins (2019) reforçam que o campo se dedica não apenas à compreensão desses processos, mas também ao impacto que eles exercem sobre os consumidores e a sociedade. Trata-se, portanto, de uma área que transcende as escolhas individuais, compreendendo o consumo como um fenômeno social complexo.

Essa complexidade é, ainda, reiterada por Solomon (2016) e Mothersbaugh e Hawkins (2019), ao destacarem que a área do comportamento de consumo é multidimensional e envolve diferentes etapas decisórias, todas influenciadas por fatores internos e externos ao indivíduo. Nesse contexto, Engel, Blackwell e Miniard (2000) já apontavam a importância de que gestores e profissionais de marketing compreendessem tais fatores, uma vez que esse conhecimento subsidia a elaboração de ofertas mais alinhadas às necessidades e desejos dos consumidores, além de permitir um posicionamento estratégico mais eficaz no mercado.

Assim, compreende-se que o corpo teórico que compõe o campo do comportamento de consumo demonstra-o como um fenômeno dinâmico, plural e em constante transformação. O entendimento dessas mudanças torna-se crucial para que marcas, organizações e pesquisadores acompanhem a complexidade das relações de consumo que caracterizam a

sociedade contemporânea, e a análise e compreensão das características relativas às gerações dos consumidores, têm forte influência nesse sentido.

Quando tratada, especificamente a Geração Z, entende-se que ela é composta por indivíduos nascidos aproximadamente entre 1991 e 2010, tem sido apontada como um dos principais desafios contemporâneos para o marketing e o varejo (Gollo *et al.*, 2019). Por constituírem a primeira geração de 'nativos digitais' (Gollo *et al.*, 2019; Fernandes Filho; Ferreira, 2024), seus membros cresceram completamente imersos em tecnologias digitais, não concebendo a existência de um mundo dissociado dessas ferramentas (Morais; Andrade Neto; Souza, 2016). Essa característica gera padrões comportamentais substancialmente distintos dos observados em gerações anteriores, especialmente no que se refere à integração contínua entre ambientes físicos e digitais (Fernandes Filho; Ferreira, 2024).

A Geração Z apresenta dificuldades em estabelecer fronteiras entre o *online* e o *offline*, operando de modo híbrido em diferentes esferas da vida cotidiana. No consumo, esse comportamento se manifesta no uso intensivo do *smartphone* como principal ferramenta para a descoberta de produtos, tendências e marcas, sobretudo por meio de redes sociais virtuais como o Instagram e o TikTok (Gollo *et al.*, 2019). Esse ecossistema informacional molda o processo decisório desses consumidores, que acessam múltiplas fontes, avaliam alternativas rapidamente e transitam entre plataformas com elevada fluidez.

A literatura científica destaca que o perfil psicográfico dessa geração está fortemente ancorado na busca por elementos intangíveis, pois o consumo destes indivíduos opera como vetor central na construção da identidade individual e na expressão de pertencimento social (Fernandes Filho; Ferreira, 2024). Quando comparada à geração imediatamente anterior, os *Millennials*, alguns contrastes se tornam evidentes, visto que, embora os *Millennials* também valorizem experiências em detrimento da posse material (Alves, 2022), seu consumo tende a ser mais emocional, associado ao desejo de 'sentir-se melhor' (Fernandes Filho; Ferreira, 2024).

**Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura e pesquisa documental. A abordagem qualitativa foi escolhida devido à complexidade e multidimensionalidade do fenômeno investigado, que é o comportamento de consumo da Geração Z, uma vez que este tipo de abordagem permite compreender significados, padrões e interpretações presentes nas fontes analisadas, não sendo orientada por mensuração numérica ou por generalizações estatísticas, mas pela interpretação contextualizada (Gil, 2022).

A natureza descritiva do estudo justifica-se pela intenção de caracterizar um fenômeno contemporâneo, buscando mapear suas dimensões, tendências e categorias centrais com a finalidade de conhecer e interpretar a realidade, expondo as características do fenômeno a ser estudado, ainda que sem o compromisso de explicá-lo em profundidade (Vieira, 2002).

A opção pela revisão narrativa da literatura deu-se pois esta "não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura [...] não precisa esgotar as fontes de informações" e "a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores", compreendendo-se, assim, que a literatura refere-se à "todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos" (UNIFESP, 2015, p. 2).

Para tanto, foram consideradas obras clássicas e contemporâneas, capítulos de livros, artigos científicos nacionais e internacionais, dissertações, teses e relatórios setoriais. Autores como Solomon (2016), Lipovetsky e Charles (2004), Kotler, Kartajaya e Setiawan (2021), Morais, Andrade Neto e Souza (2016), Gollo *et al.* (2019), Fernandes Filho e Ferreira (2024), entre outros, compõem o núcleo teórico da revisão.

Também, complementarmente à revisão narrativa, foi realizada pesquisa documental em fontes secundárias, especialmente reportagens, relatórios corporativos, análises setoriais e publicações de portais jornalísticos e institucionais reconhecidos. Essa estratégia permitiu observar como o comportamento da Geração Z tem sido discutido, medido e interpretado pelo mercado, ampliando a perspectiva acadêmica e fortalecendo a compreensão sobre práticas reais de consumo. Para tanto, foram utilizados documentos provenientes de: portais jornalísticos (Exame, Revista Forbes, InfoMoney, NegóciosSC, entre outros); instituições e empresas reconhecidas na área (NielsenIQ, Sebrae, Abrasel, Publya e Oxford Economics); bem como matérias especializadas e análises de tendências sobre consumo.

Todas as fontes de dados utilizadas para este estudo foram selecionadas devido à sua credibilidade, periodicidade, abrangência temática e relevância no acompanhamento de tendências de mercado. O uso de reportagens qualificadas também permitiu observar indicadores, estudos quantitativos, movimentos culturais e preferências setoriais da Geração Z, oferecendo um panorama atual, empírico e contextualizado.

Os dados coletados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo temática, que tem por objetivo "assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto" (Oliveira *et al.*, 2003, p. 5).

**Análise e Discussão dos Resultados**

A compreensão do comportamento de consumo da Geração Z exige a articulação entre literatura acadêmica, científica e análises mercadológicas, permitindo delinear um perfil amplo, multifacetado e marcado por contradições estruturais. A integração dessas fontes evidencia que os hábitos dessa geração são atravessados simultaneamente por transformações tecnológicas, culturais, sociais e econômicas, tornando a *Gen Z* um dos públicos mais complexos do varejo contemporâneo.

Nesse sentido, o varejo contemporâneo vive um intenso processo de reconfiguração estrutural, especialmente após a pandemia da Covid-19, que acelerou tendências relacionadas à digitalização, ao crescimento do comércio eletrônico e à convergência entre canais físicos e digitais (Iwaya et al., 2020; Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2021). O foco do mercado desloca-se da simples transação para a oferta de experiências híbridas, fluidas e integradas.

Segundo Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017; 2021), as jornadas de compra tornaram-se descentralizadas e inseridas em ecossistemas digitais múltiplos, nos quais fatores psicográficos, socioculturais e tecnológicos moldam profundamente as relações de consumo. Solomon (2016), Morais, Andrade Neto e Souza (2016) e Gollo *et al.* (2019) reforçam que as expectativas dos consumidores passaram a exigir personalização, conveniência e experiências mais significativas. Nesse contexto, a Geração Z emerge simultaneamente como protagonista da transformação digital e como principal desafio mercadológico. Trata-se de uma geração hiperconectada, imediatista e altamente experiencial, que redefine continuamente as formas de relacionamento entre consumidores e marcas.

As análises mercadológicas demonstram, contudo, que essas transformações não ocorrem apenas em função da tecnologia, mas também em razão das restrições econômicas contemporâneas. Relatórios da Oxford Economics apontam perdas anuais de consumo jovem

estimadas em US$ 12 bilhões em setores como alimentação, moradia e transporte, impactando diretamente a dinâmica varejista (Loiola, 2025; Pringle, 2025). Essa retração altera desde estratégias de precificação até o desenho das experiências de compra, pressionando empresas a oferecerem maior custo-benefício, transparência e conveniência. Assim, percebe-se que a tecnologia não elimina os condicionantes socioeconômicos do consumo, mas passa a coexistir com eles.

A Geração Z, portanto, é marcada pela intersecção entre fluência digital e vulnerabilidade econômica. Embora deseje experiências sofisticadas e inovadoras, essa geração convive com limitações orçamentárias, precisando racionalizar gastos e adaptar suas escolhas às possibilidades materiais disponíveis. Autores como Gollo *et al.* (2019), Kotler, Kartajaya e Setiawan (2021), Fernandes Filho e Ferreira (2024) e Simões (2024) classificam a Geração Z como a primeira geração totalmente nativa digital. Diferentemente das gerações anteriores, esses indivíduos não migraram para o ambiente digital: eles nasceram imersos nele.

Essa integração entre *online* e *offline* molda profundamente estruturas cognitivas, emocionais e relacionais, influenciando diretamente o comportamento de compra, a percepção de valor e a forma como os jovens consomem informação, entretenimento e experiências. Entretanto, apesar da elevada literacia digital, os indivíduos *Gen Z* enfrentam obstáculos econômicos relevantes, como desemprego juvenil, precarização das relações de trabalho e adiamento de etapas tradicionais da vida adulta, incluindo aquisição de moradia e independência financeira (Loiola, 2025; Pringle, 2025).

Essas limitações contribuem para o desenvolvimento de consumidores mais críticos, estratégicos e cautelosos. O fenômeno do “subconsumo”, apresentado por Petro (2024), evidencia jovens que transformam o ato de economizar, reutilizar produtos e evitar excessos em elemento identitário e estratégia de sobrevivência financeira. Segundo a Publya (2025), mais de 55% dos jovens da Geração Z administram suas próprias finanças, tornando práticas como comparação de preços, busca por cupons e análise de avaliações online elementos rotineiros da jornada de compra.

Essa combinação entre alta competência tecnológica e prudência financeira torna a *Gen Z* um público exigente e desafiador. Eles estudam marcas, testam alternativas, analisam experiências de outros consumidores e apresentam baixa tolerância a falhas ou frustrações. Do ponto de vista psicográfico, a Geração Z orienta suas práticas de consumo em torno da busca por identidade, independência e propósito. Fernandes Filho e Ferreira (2024) destacam que o consumo assume função simbólica de construção do “eu”, enquanto Gollo *et al.* (2019) afirmam que experiências intangíveis possuem mais relevância do que o produto em si.

Assim, o valor percebido pelos consumidores *Gen Z* está relacionado à experiência, à vivência e ao significado simbólico associado ao consumo. A aquisição de bens deixa de ser puramente funcional e passa a integrar narrativas identitárias compartilhadas socialmente. Os resultados também mostram que os jovens valorizam sustentabilidade, diversidade, responsabilidade social e transparência corporativa. Dados da Flora Energia (2024), NielsenIQ (2025) e Simões (2024) demonstram que a *Gen Z* espera posicionamentos éticos claros das marcas e avalia cuidadosamente impactos socioambientais e coerência organizacional.

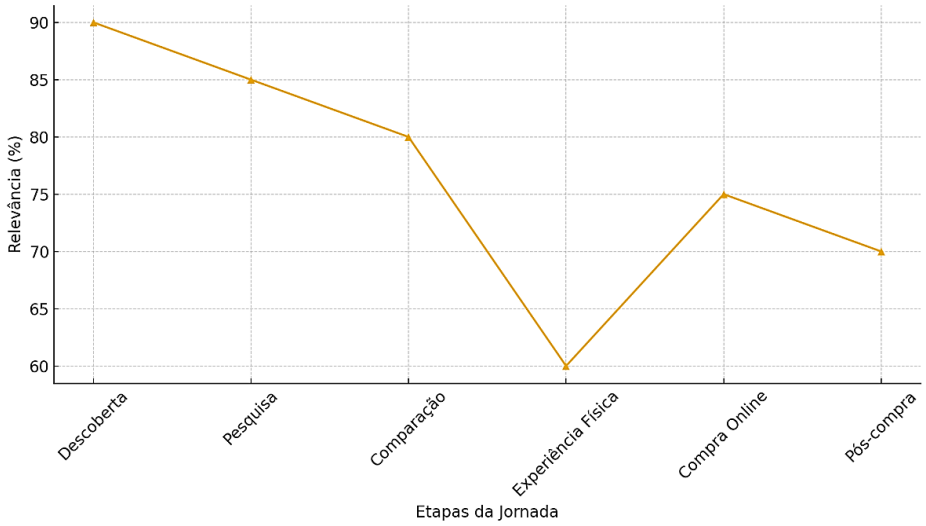
Contudo, esse conjunto de valores convive com restrições econômicas e comportamentos contraditórios. Alves (2022) afirma que, embora exista elevada consciência ambiental, muitos jovens não conseguem sustentar práticas efetivamente sustentáveis devido às limitações financeiras. Isso explica a permanência do consumo de *fast fashion* e produtos descartáveis, mesmo entre consumidores conscientes (Rodrigues, 2022). A lógica da hipermodernidade descrita por Lipovetsky e Charles (2004), marcada pela efemeridade,

velocidade e busca constante pelo novo, reforça tais paradoxos.

Dessa forma, a psicografia da Geração Z é atravessada por dualidades permanentes, como propósito e impulsividade, consciência e limitação, crítica e desejo. Cada escolha de consumo passa a funcionar como mecanismo de construção e validação identitária perante os grupos sociais e digitais. No tocante à jornada de compra, os estudos de Gollo *et al.* (2019) e Santos, Pereira e Cruz (2020) mostram que o smartphone é a principal ferramenta de consumo da *Gen Z*, integrando pesquisa, avaliação, entretenimento e compra em um único dispositivo.

A jornada *omnichannel* torna-se profundamente híbrida, conforma apresenta a Figura 1, combinando experiências físicas e digitais de maneira fluida. Os consumidores transitam entre lojas físicas, *marketplaces*, influenciadores digitais, *reviews online* e plataformas audiovisuais durante o processo de decisão de compra.

**Figura 1 –** Jornada de Compra *Omnichannel* da Geração Z.

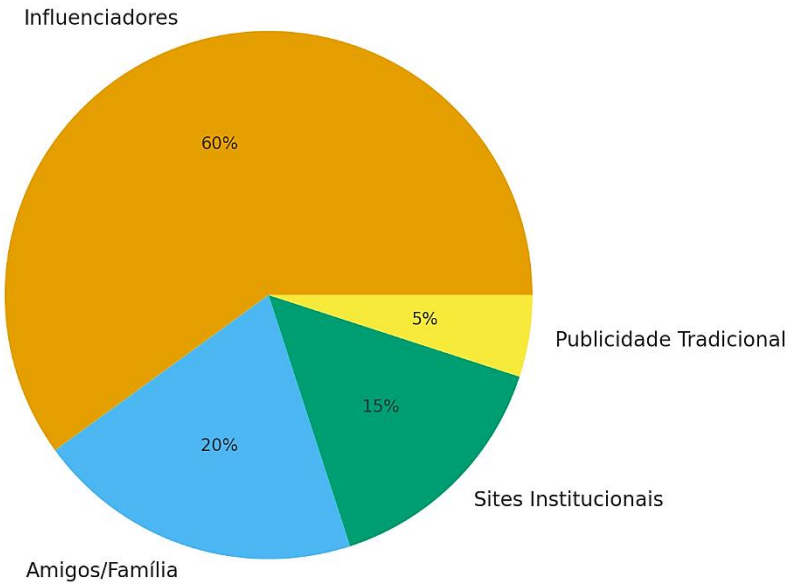



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse contexto, TikTok e Instagram assumem papel central como mecanismos de busca e validação social do consumo (Publya, 2025; Simões, 2024). Antes mesmo de recorrer ao Google, os jovens buscam vídeos curtos e demonstrações audiovisuais para avaliar produtos, autenticidade e experiências de uso. A visualidade torna-se elemento decisivo na construção da confiança e do desejo de compra. O consumo passa a exigir experiências rápidas, fluidas e sem atritos, incluindo entregas ágeis, integração entre canais e processos simplificados de devolução (Publya, 2025).

Mesmo apresentando comportamento racional durante a pesquisa pré-compra, os indivíduos *Gen Z* demonstram vulnerabilidade a estímulos impulsivos relacionados ao consumo por dopamina, promoções relâmpago, *drops* limitados e notificações digitais instantâneas (Juvêncio, 2024). Além disso, as decisões de compra são fortemente socializadas. Influenciadores digitais, comunidades online e grupos sociais participam ativamente da validação das escolhas, tornando o consumo uma experiência coletiva e altamente performática, conforme apresenta-se na Figura 2.

**Figura 2 –** Proporção das fontes de influência na Geração Z.




Fonte: Elaboração própria (2025).

Morais, Andrade Neto e Souza (2016) e Santos, Pereira e Cruz (2020) destacam que a noção de pertencimento está profundamente associada ao consumo na Geração Z. Os influenciadores digitais assumem maior credibilidade do que marcas tradicionais ou especialistas, deslocando o eixo da autoridade para o conteúdo produzido nas redes sociais.

As plataformas digitais tornam-se espaços de descoberta de produtos, construção de identidade e comparação social. Segundo NegóciosSC (2024) e Publya (2025), o audiovisual domina a atenção da *Gen Z*, moldando tanto práticas de entretenimento quanto hábitos de consumo. Nesse cenário, produtos, experiências e estilos de vida precisam "performar bem" nas redes sociais. A estética do consumo adquire centralidade, valorizando itens compartilháveis, experiências "instagramáveis" e bens simbólicos capazes de gerar reconhecimento social.

Essa busca por autenticidade, contudo, produz paradoxalmente processos de homogeneização comportamental, na medida em que tendências disseminadas por influenciadores padronizam gostos, estilos e escolhas de consumo. O principal paradoxo identificado na literatura refere-se à distância entre discurso e prática no consumo consciente. Alves (2022) demonstra que a *Gen Z* apresenta elevada consciência ética e ambiental, mas isso raramente se converte integralmente em comportamento efetivo de consumo sustentável. Questões econômicas ajudam a explicar esse fenômeno. Petro (2024), Loiola (2025) e Pringle (2025) demonstram que muitos jovens desejam consumir produtos sustentáveis, mas não possuem recursos financeiros suficientes para arcar com preços mais elevados.

Paralelamente, a lógica hipermoderna da novidade constante fortalece o consumo impulsivo e a adesão ao *fast fashion*, que oferece acessibilidade, diversidade visual e atualização contínua de tendências (Lipovetsky; Charles, 2004; Rodrigues, 2022). Nos segmentos específicos de consumo, observou-se que moda, beleza, tecnologia, audiovisual e serviços financeiros ocupam papel central na vida da Geração Z. Marcas como Apple, Nubank, Inter, Shein e Rare Beauty aparecem fortemente associadas às preferências desse público (Contado, 2025).

A *Gen Z* também apresenta elevada bancarização e maior preocupação com gestão financeira, custos de vida e planejamento econômico (Publya, 2025). Além disso, o consumo audiovisual intenso em plataformas como TikTok, Spotify, Instagram, YouTube e streaming evidencia um comportamento multiformato e fragmentado (NegóciosSC, 2024). No mercado de luxo, Rondinelli (2025) identifica uma reconfiguração simbólica importante, marcada pela valorização de experiências personalizadas, sustentabilidade, circularidade e exclusividade simbólica em detrimento da ostentação tradicional.

O luxo consciente emerge como expressão coerente com os valores identitários da Geração Z, substituindo a lógica da posse pela busca de singularidade, propósito e coerência ética (Lipovetsky; Charles, 2004). Diante disso, torna-se evidente que o comportamento de consumo da Geração Z é estruturado por tensões permanentes entre consciência ética e impulsividade, fluência tecnológica e restrição econômica, desejo de singularidade e necessidade de pertencimento, valorização de experiências e limitação orçamentária.

Assim, conclui-se que a Geração Z representa um público profundamente paradoxal, hiperconectado, bancarizado e culturalmente influente, mas economicamente pressionado. Seu comportamento exige análises multidimensionais capazes de integrar aspectos econômicos, culturais, tecnológicos e psicológicos, posicionando essa geração simultaneamente como um dos maiores desafios e uma das maiores oportunidades para empresas, gestores, pesquisadores e profissionais de marketing.

**Considerações Finais**

A análise integrada das fontes acadêmicas, mercadológicas e jornalísticas permitiu compreender a Geração Z como um grupo geracional multifacetado, hiperconectado e profundamente influenciado pelas transformações tecnológicas, econômicas e culturais do consumo contemporâneo. A articulação entre literatura científica e dados de mercado evidenciou que essa geração apresenta características marcadas pela fluência digital, criticidade, forte presença nas redes sociais e, simultaneamente, por restrições econômicas que impactam diretamente seus padrões de consumo (Gollo *et al.*, 2019; Morais; Andrade Neto; Souza, 2016; Solomon, 2016; Petro, 2024; Loiola, 2025; Pringle, 2025).

Os resultados demonstraram que o comportamento de compra da Geração Z é estruturado por uma jornada *omnichannel*, híbrida e intensamente mediada pelo smartphone, pelas redes sociais e pelos conteúdos audiovisuais curtos. A pesquisa evidenciou a centralidade dos influenciadores digitais, da validação social e da busca por conveniência extrema, fatores que tornam as decisões de consumo mais rápidas, visuais e socialmente compartilhadas (Publya, 2025; NegóciosSC, 2025). Além disso, verificou-se forte dependência de avaliações online, mecanismos de comparação e experiências digitais fluidas.

Nos diferentes segmentos analisados, como moda, beleza, tecnologia, audiovisual, alimentação, finanças e luxo, foram identificadas tendências relevantes, como a adesão *ao fast fashion*, a preferência por smartphones da Apple, a elevada bancarização, o consumo intensivo de plataformas digitais e a valorização de experiências “instagramáveis”. Observou-se também a emergência do chamado luxo consciente, no qual exclusividade, personalização e propósito passam a substituir parcialmente a lógica tradicional da ostentação.

Outro aspecto central identificado refere-se aos paradoxos estruturantes do comportamento da Geração Z. Embora os jovens demonstrem elevada consciência ética, ambiental e social, suas práticas de consumo ainda são atravessadas por impulsividade, limitações financeiras e influência constante das tendências digitais. Assim, essa geração convive permanentemente com tensões entre propósito e desejo, pertencimento e individualidade,

consciência e restrição econômica, revelando um comportamento de consumo complexo e contraditório.

As contribuições deste estudo se evidenciam tanto no campo acadêmico quanto no gerencial e social. Academicamente, o trabalho sistematiza e atualiza discussões sobre comportamento do consumidor e consumo geracional, integrando teorias clássicas, estudos recentes e análises mercadológicas. No contexto gerencial, os resultados indicam a necessidade de estratégias baseadas em transparência, personalização, comunicação audiovisual, integração *omnichannel* e coerência de propósito. Socialmente, o estudo amplia reflexões sobre cidadania digital, educação financeira, vulnerabilidade emocional e impactos das redes sociais nas práticas de consumo juvenil.

Por fim, conclui-se que compreender a Geração Z implica reconhecer que seus padrões de consumo emergem da intersecção entre tecnologia, cultura digital, psicografia, economia e identidade. Apesar das limitações inerentes à abordagem qualitativa e documental adotada, esta pesquisa alcançou seus objetivos e oferece bases relevantes para futuras investigações empíricas sobre comportamento geracional, especialmente estudos comparativos, análises quantitativas e pesquisas voltadas às vulnerabilidades digitais e emocionais associadas ao consumo contemporâneo.

**Referências**

ABRASEL. **Geração Z provoca mudanças em bares e restaurantes com novos hábitos de consumo**. Associação Brasileira de Bares e Restaurantes, 2025. Disponível em: <https://abrasel.com.br/noticias/noticias/geracao-z-provoca-mudancas-novos-habitos-de-consumo/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ALVES, C. T. R. **O consumo de serviços turísticos sustentáveis pelas gerações *Millennial* e Z**. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2022.

CONTADO, V. **As marcas preferidas – e hábitos de consumo – da geração Z**. Marketing – Meio & Mensagem, 2025. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/marketing/as-marcas-preferidas-e-os-habitos-de-consumo-da-geracao-z>. Acesso em: 22 nov. 2025.

ENGEL, J. F.; BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W. **Comportamento do Consumidor**. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FERNANDES FILHO, F. P.; FERREIRA, A. N. A. Sistemas de moda e consumo geracional: Geração Z, consumo e identidade. **Revista Multidisciplinar do Centro Universitário FIPMoc**, Montes Claros, v. 37, n. 1, p. 174-191, jan./jun. 2024.

FLORA ENERGIA. **Geração Z e o consumo consciente: o que podemos aprender com eles?** 2024. Disponível em: <https://www.floraenergia.com.br/consumo-consciente-o-que-a-geracao-z-nos-ensina/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

GOMES, G. F.; CORRÊA, A. B. A.; PESSÔA, L. A. G. P. Consumo de música: um estudo de marketing geracional. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 39-57, set./dez. 2016.

GOMES, R. L. C. **Consumo impulsivo na geração Z mobile: um olhar relacional**. Repositório da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31815>. Acesso em: 22 nov. 2025.

IWAYA, G. H.; CARDOSO, J. G.; SOUSA JÚNIOR, J. H.; STEIL, A. V. Preditores da investigação de permanecer em distanciamento social. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 54, n. 4, 2020.

JUVÊNCIO, T. V. V. **Os delírios de consumo da geração Z**. Revista Meio Mundo – UFSM, 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/meio-mundo/2024/03/12/os-delirios-de-consumo-da-geracao-z>. Acesso em: 22 nov. 2025.

KOTLER, P; KELLER; K. L. **Administração de Marketing**. 14. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2012.

KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. S. **Marketing 4.0**: do tradicional ao digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 5.0**: tecnologias para a humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarola, 2004.

LOIOLA, V. **Geração Z trava consumo e causa rombo de US$ 12 bi nos EUA, diz estudo**. Exame, 2025. Disponível em: <https://exame.com/negocios/geracao-z-trava-consumo-e-causa-rombo-de-us-12-bi-nos-eua-diz-

estudo/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
MENEZES, N.; MORAIS, M.; RASSI, W. Influência da Geração "Z" na Relação de Consumo. **Anais do XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, 2016.
MORAIS, M. G.; ANDRADE NETO, J. C.; SOUZA, A. A. Influência da Geração "Z" na Relação de Consumo. **Revista de Administração da UEG**, v. 7, n. 2, 2016.
MOTHERSBAUGH, D. L.; HAWKINS, D. I. **Comportamento do consumidor: construindo a estratégia de marketing**. 13 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2019.
NEGÓCIOS SC. **O que dizem as pesquisas sobre os interesses da Geração Z?** 2025. Disponível em: <https://www.negociossc.com.br/blog/o-que-dizem-as-pesquisas-sobre-os-interesses-da-geracao-z/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
NIELSEN IQ. **Consumer Behavior**. 2025. Disponível em: <https://nielseniq.com/global/en/insights/consumer-behavior/?utm_source&utm_campaign=CMP-03595-H2C3C&utm_medium=Paid_Search&utm_term=global_above-market_td_aw_consumer-behavior&utm_content=Insights_Post&gad_source=1&gad_campaignid=22605460476&gbraid=0AAAAAoKePEz69KJGurjmAbJJ3tk8Jfih2&gclid=EAIaIQobChMI0fSey_OGkQMVRVVIAB1yvArVEAMYASAAEgIE1PD_BwE>. Acesso em: 22 nov. 2025.
OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. S. B. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11–27, maio/ago. 2003.
PETRO, G. **A tendência de subconsumo da Geração Z**. Forbes, 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2024/08/a-tendencia-de-subconsumo-da-geracao-z/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
PRINGLE, E. **Desempregada e morando com os pais, Geração Z causa rombo de US$ 12 bi no consume**. InfoMoney, 2025. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/business/global/desempregada-e-morando-com-os-pais-geracao-z-causa-rombo-de-us-12-bi-no-consumo/>. Acesso em: 22 nov. 2025.
PUBLYA. **Como impactar a geração Z com mídia programática**. 2025. Disponível em: <https://publya.com/blog/geracao-z/>. Acesso em: 23 nov. 2025.
RICHERS, R. O enigmático mais indispensável consumidor: teoria e prática. **Revista da Administração**, v.19, n.3, p.46-56, 1984.
RONDINELLI, J. **Geração Z redefine consumo de luxo e impulsiona mercado de experiências**. E-commerce Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/geracao-z-redefine-consumo-de-luxo-e-impulsiona-mercado-de-experiencias>. Acesso em: 23 nov. 2025.
RODRIGUES, M. B. O. F. **Comportamento do consumidor *online* em *fast fashion*: comparação entre gerações Y e Z**. Dissertação (Mestrado em Marketing) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2022.
SANTOS, S. M. S.; PEREIRA, L. R. O.; CRUZ, I. S. Mudanças no comportamento econômico: Um estudo comparativo entre os *Millennials* e a geração Z no Brasil. **Anais do 3º Congresso de Gestão, Negócios e Tecnologia da Informação (CONGENTI)**, Aracaju: Universidade Tiradentes, 2020.
SIMÕES, A. **Hábitos de consumo da Geração Z**. SebraePlay, 2024. Disponível em: <https://sebraeplay.com.br/content/o-impacto-dos-habitos-de-consumo-da-geracao-z>. Acesso em: 23 nov. 2025.
SOLOMON, M. R. **O Comportamento do Consumidor: Comprando, possuindo e sendo**. 11. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.
GOLLO, S. S.; SILVA, A. F.; ROSA, K. C; BOTTONI, J. Comportamento de compra e consumo de produtos de moda da geração Z. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, 2019.
UNIFESP. **Tipos de Revisão de Literatura**. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Matos – Faculdade de Ciências Agronômicas, Campus Botucatu, 2015. Disponível em: < https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.
VEIGA NETO, A. R.; SOUZA, S. L. B.; ALMEIDA, S. T.; CASTRO, F. N.; BRAGA JUNIOR, S. S. Fatores que Influenciam os Consumidores da Geração Z na Compra
de Produtos Eletrônicos. **RACE**, Unoesc, v. 14, n. 1, p. 287-312, jan./abr. 2015.
VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, v. 5, n. 1, 2002.
Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# A GESTÃO LOGÍSTICA E ADMINISTRATIVA EM EMPRESAS DE TRANSPORTE: OTIMIZAÇÃO E TECNOLOGIA[56]

**Robison Luis Borges da Silva**[57]

**Resumo**

Este artigo apresenta uma análise crítica das práticas de gestão logística e administrativa observadas durante um estágio supervisionado na JR Transportes LTDA, uma empresa especializada em transporte rodoviário de cargas. O estudo busca transcender a mera descrição, aprofundando-se na análise das estratégias operacionais e administrativas à luz da literatura contemporânea em Logística e Administração. Foram exploradas a dinâmica operacional da empresa, a importância da eficiência na movimentação de mercadorias, a conformidade fiscal e a satisfação do cliente, com foco na identificação de oportunidades de otimização e na integração de tecnologias emergentes. A metodologia empregada envolveu a observação participante e a análise documental das rotinas da organização, complementada por uma revisão crítica da literatura. Os resultados indicam que, embora a empresa demonstre eficácia em suas operações básicas, há um potencial significativo para aprimoramento através da adoção de conceitos da Logística 4.0, como IoT e Big Data, e da implementação de indicadores de desempenho mais robustos. Conclui-se que a aplicação de princípios administrativos e a incorporação de inovações tecnológicas são cruciais para a competitividade e sustentabilidade no setor de transporte rodoviário de cargas, sugerindo caminhos para pesquisas futuras e melhorias práticas.

**Palavras - chave:** Gestão Logística; Transporte Rodoviário; Logística 4.0; Eficiência Operacional; Indicadores de Desempenho.

**Abstract**

This article presents a critical analysis of logistics and administrative management practices observed during a supervised internship at JR Transportes LTDA, a company specializing in road freight transport. The study aims to go beyond mere description, delving into the analysis of operational and administrative strategies in light of contemporary literature in Logistics and Administration. The company's operational dynamics, the importance of efficiency in goods movement, fiscal compliance, and customer satisfaction were explored, focusing on identifying optimization opportunities and integrating emerging technologies. The methodology employed involved participant observation and documentary analysis of the organization's routines, complemented by a critical literature review. The results indicate that, although the company demonstrates effectiveness in its basic operations, there is significant potential for improvement through the adoption of Logistics 4.0 concepts, such as IoT and Big Data, and the implementation of more robust performance indicators. It is concluded that the application of administrative principles and the incorporation of technological innovations are crucial for competitiveness and sustainability in the road freight transport sector, suggesting avenues for future research and practical improvements.

**Keywords:** Logistics Management; Road Transport; Logistics 4.0; Operational Efficiency; Performance Indicators.

---

[56] Artigo apresentado à Faculdade Favoo (Coop), Campus Vilhena, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de bacharel em Administração Orientador Prof. Fabiana Holler Baptista

[57] Bacharel em Administração - Faculdade Favoo (Coop), Campus Vilhena – Espírito Santo

**Introdução**

O segmento de transporte de cargas por rodovia desempenha um papel fundamental na economia, tanto a nível nacional quanto internacional, servindo como um componente vital na cadeia de suprimentos e na distribuição de mercadorias em larga escala. A efetividade e a eficiência dessa área são diretamente afetadas pela adoção de boas práticas de gestão logística e administrativa, que visam otimizar processos, diminuir despesas operacionais e garantir a satisfação do consumidor final. Nesse contexto, a vivência prática em ambientes organizacionais se torna um aspecto essencial na formação de profissionais em Administração, permitindo a conexão entre a teoria e a aquisição de habilidades para a tomada de decisões em cenários empresariais complexos (MAXIMIANO, 2012).

O presente artigo foca na avaliação das práticas administrativas e logísticas que foram observadas durante o estágio supervisionado na JR Transportes LTDA, uma empresa do ramo de transporte de cargas rodoviário, como descrito no relatório de estágio (SILVA, 2025). O período de imersão prática, que ocorreu entre maio e julho de 2024, possibilitou a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Administração, permitindo a compreensão das dinâmicas operacionais e administrativas do setor logístico. As atividades realizadas incluíram controle de fretes e cargas, atendimento ao cliente, organização de documentos e suporte para operações de transporte, ressaltando a relevância da gestão eficaz para o desempenho e a competitividade da empresa.

Dentro desse cenário, surge a seguinte pergunta: De que maneira as práticas logísticas e administrativas afetam a eficiência operacional em empresas dedicadas ao transporte rodoviário de cargas? A importância desta discussão se relaciona com a crescente competição no setor logístico, que demanda das organizações uma maior habilidade em planejamento, corte de custos operacionais, agilidade nas entregas e integração tecnológica.

De acordo com Christopher (2018), a logística atual evoluiu de uma mera atividade operacional para um elemento estratégico que gera valor e proporciona uma vantagem competitiva para as organizações. À luz disso, companhias do setor de transporte precisam investir de maneira contínua em gestão, tecnologia e controle operacional para preservar a qualidade dos serviços e atender às exigências do mercado. Além disso, Bowersox e Closs (2001) ressaltam que a interconexão entre processos logísticos e sistemas tecnológicos desempenha um papel importante na melhoria da eficiência operacional e no incremento da competitividade empresarial.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é avaliar criticamente as práticas logísticas e administrativas adotadas pela JR Transportes LTDA, identificando como elas contribuem para a eficiência operacional, diminuição de custos e melhoria na prestação de serviços. Além disso, procura-se entender de que forma a aplicação de tecnologias e ferramentas gerenciais impacta a competitividade das organizações no campo do transporte rodoviário de cargas.

A metodologia aplicada baseia-se na observação participante e na análise das rotinas administrativas e operacionais da organização, buscando relacionar as práticas observadas com a literatura especializada em Administração e Logística. Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, utilizando dados coletados através da experiência prática e da análise documental dos processos internos da empresa.

Finalmente, o texto é organizado em partes que discutem a apresentação da empresa, a administração da logística e do transporte, a supervisão de cargas e dos processos administrativos, e ainda o atendimento ao consumidor e a administração de fretes. Durante o desenvolvimento, são oferecidas avaliações críticas das práticas observadas, conectando teoria

à prática organizacional, junto com recomendações para aprimorar a eficiência operacional e a inovação na logística.

**Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, realizada por meio de observação participante durante o estágio supervisionado desenvolvido na empresa JR Transportes LTDA, no período de maio a julho de 2024. A abordagem qualitativa foi escolhida pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as práticas logísticas e administrativas desenvolvidas no contexto organizacional da empresa.

A natureza descritiva possibilitou a identificação das atividades observadas no estágio, que incluíam processos ligados à gestão logística, controle de cargas, emissão de documentos fiscais, atendimento ao cliente e gerenciamento de fretes. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva permite examinar características de certos fenômenos e estabelecer vínculos entre variáveis observadas no contexto organizacional.

O método técnico utilizado consistiu na imersão do pesquisador na atmosfera organizacional da empresa, facilitando o acompanhamento direto das rotinas operacionais e administrativas. A recolha de dados foi feita por meio de observações realizadas durante o estágio supervisionado, anotações de campo e análise de documentos, como relatórios internos, notas fiscais e registros operacionais da organização.

A interpretação dos dados foi feita fundamentando-se na literatura especializada sobre Administração e Logística. As informações coletadas foram relacionadas aos conceitos teóricos de autores como Bowersox e Closs (2001), Christopher (2018), Slack, Brandon-Jones e Johnston (2018) e Kotler e Keller (2018), junto com discussões sobre Logística 4.0, automação logística e integração tecnológica, visando identificar oportunidades para melhorias e otimizações nos processos organizacionais.

**Desenvolvimento**

**Descrição da empresa**

A JR Transportes LTDA, registrada sob o CNPJ 52.615.194/0001-33, é uma microempresa situada na Avenida Sabino Bezerra de Queiroz, 1932, no Bairro Bodanese, em Vilhena - RO. Sua atuação principal é no transporte rodoviário de cargas, com exceção de produtos classificados como perigosos e serviços de mudanças, abrangendo áreas intermunicipais, interestaduais e internacionais, conforme o código CNAE H-4930-2/02 (SILVA, 2025). Com uma equipe composta por quatro funcionários e um sócio responsável, a empresa se destaca no mercado pela qualidade de seus serviços logísticos, sempre priorizando eficiência e segurança no transporte de bens. Desde a sua criação, a JR Transportes tem se comprometido com a pontualidade e a integridade, fatores que se tornaram seus diferenciais competitivos e ajudaram a estabelecer uma sólida reputação no ramo.

A constante busca pela melhoria dos serviços, através de uma frota modernizada e uma equipe capacitada, demonstra seu compromisso com princípios de gestão voltados para a satisfação das necessidades dos clientes com um elevado padrão de qualidade. A estrutura organizacional, que é enxuta com seus quatro colaboradores e um sócio administrativo, como indicado no relatório de estágio (SILVA, 2025), possibilita uma gestão mais ágil e flexível, típica de microempresas que desejam se adaptar rapidamente ao mercado.

**Gestão de logística e transporte**

A administração de logística e transporte constitui um elemento essencial nas operações da JR Transportes LTDA, sendo encarregada de garantir a movimentação ágil e segura das mercadorias desde o ponto de origem até o destino final. Segundo Ballou (2006, p. 23), "a logística empresarial envolve todas as ações de movimentação e armazenamento, que facilitam o fluxo de produtos desde a aquisição da matéria-prima até o consumo final, além dos fluxos de informação que impulsionam a movimentação dos produtos, com o objetivo de oferecer níveis de serviço adequados aos clientes a um custo aceitável". Nesse cenário, a empresa gerencia o fluxo de transporte, que vai desde o planejamento da logística de carga até a entrega em variadas localidades, aplicando estratégias voltadas para melhorar a eficiência operacional e reduzir custos, conforme refletido no relatório de estágio (SILVA, 2025).

Um dos aspectos essenciais da administração logística na JR Transportes LTDA é a implementação de tecnologias focadas no monitoramento e gerenciamento das operações de transporte. Durante o estágio supervisionado, notou-se que a empresa utiliza sistemas de rastreamento de veículos via satélite para acompanhar as cargas e monitorar as rotas de transporte, o que resulta em melhor controle operacional, diminuição de riscos e aumento na segurança das mercadorias. No entanto, apesar de a adoção dessa tecnologia ser um avanço significativo para as operações logísticas, observa-se que seu uso ainda é limitado, concentrando-se principalmente no monitoramento dos veículos. Na prática, a falta de integração entre os sistemas de rastreamento e plataformas gerenciais mais abrangentes compromete a capacidade estratégica da organização em analisar dados e tomar decisões.

Conforme Bowersox e Closs (2001), a integração de tecnologia na cadeia logística proporciona uma melhor visibilidade das operações, o que ajuda na redução de custos, melhoria do desempenho operacional e aumento da competitividade da organização. Christopher (2018) complementa, afirmando que empresas que utilizam sistemas de informação integrados conseguem aprimorar significativamente a eficiência logística e o nível de serviço prestado aos clientes. Nesse cenário, percebe-se que a empresa poderia expandir o uso de tecnologias relacionadas à Logística 4.0, implementando sistemas ERP integrados, ferramentas de Business Intelligence (BI), Internet das Coisas (IoT) e análise de Big Data. Essas soluções permitem uma maior previsibilidade operacional, otimização das rotas, diminuição de falhas logísticas e aprimoramento no controle das operações de transporte.

Constatou-se também que o planejamento de rotas realizado pela empresa impacta positivamente na redução do consumo de combustível e no cumprimento dos prazos de entrega. A organização busca definir trajetos mais eficientes levando em consideração a distância, as condições das estradas e os custos operacionais, evidenciando a preocupação com a eficiência logística e a sustentabilidade financeira.

De acordo com Novaes (2007), a roteirização logística é uma das principais ferramentas para diminuir os custos operacionais e aumentar a confiabilidade das entregas. Slack, Brandon-Jones e Johnston (2018) afirmam que as organizações que monitoram seus processos operacionais de forma contínua possuem uma maior capacidade de se adaptar às mudanças de mercado e apresentam melhor eficiência produtiva.

Apesar dos progressos notados, identificou-se uma falta de indicadores logísticos adequados para a análise formal do desempenho operacional. Indicadores como tempo médio de entrega, taxa de atrasos, índice de avarias, consumo médio de combustível e nível de satisfação dos clientes poderiam ajudar a empresa na formulação de estratégias para melhoria contínua e em decisões mais precisas.

**Controle de cargas e processos administrativos**

A supervisão das cargas e a administração dos processos administrativos são componentes essenciais para a preservação da organização e da eficácia nas operações de transporte de mercadorias. A vivência prática na JR Transportes LTDA, como demonstrado no relatório de estágio (SILVA, 2025), revelou a responsabilidade que envolve a gestão e a documentação dos transportes, assegurando que todas as atividades estejam em conformidade com as exigências fiscais e normativas atuais. A atenção a esses aspectos é vital para evitar penalidades e garantir a fluidez da cadeia logística, um fator fundamental para a viabilidade do negócio.

Durante as atividades realizadas na JR Transportes LTDA, foi constatado que a gestão de cargas e os processos administrativos são fundamentais para a estrutura das atividades logísticas e para o atendimento das normas fiscais relacionadas ao transporte rodoviário de mercadorias. A geração do Conhecimento de Transporte Eletrônico (CTe) e a verificação da documentação são feitas de maneira rigorosa, refletindo a preocupação da empresa com a legalidade e a regularidade fiscal das operações. Essa abordagem ajuda a minimizar erros fiscais e a aumentar a segurança nas atividades administrativas.

Entretanto, observou-se que uma parte considerável desses procedimentos ainda necessita de conferências manuais, o que pode elevar o risco de erros humanos, retrabalho e atrasos nas operações. Na prática, processos que são muito manuais tendem a diminuir a eficiência e dificultar um melhor controle das informações internas. Chiavenato (2003) afirma que a padronização e a automação dos processos administrativos são vitais para aumentar a eficiência organizacional e diminuir os desperdícios operacionais. Fayol (1949) também ressalta que o controle administrativo é uma das funções primordiais da gestão, sendo essencial para garantir que as atividades sejam realizadas conforme o planejamento da organização.

Com isso, identifica-se uma oportunidade de aprimoramento na implementação de sistemas automatizados para verificação de documentos e na integração digital entre as áreas administrativa e operacional. O uso de programas especializados pode levar à diminuição de erros fiscais, à aceleração dos processos internos e ao aumento da confiabilidade das informações logísticas.

Outro ponto importante observado durante o estágio foi a organização do estoque de cargas que aguardam transporte. A empresa tenta manter os produtos categorizados de acordo com o destino e a prioridade de entrega, o que favorece a agilidade no carregamento dos veículos. De acordo com Christopher (2018), a eficácia logística está atrelada à integração entre armazenagem, transporte e fluxo de informações. Assim, a implementação de sistemas digitais integrados para controle de estoque e rastreamento de cargas poderia oferecer maior precisão nas operações e otimizar o tempo de verificação das mercadorias.

**Atendimento ao cliente e gestão de fretes**

O suporte ao cliente e a administração de fretes são elementos fundamentais para a sustentabilidade e o crescimento da JR Transportes LTDA. A interação com os clientes, que é um componente central da experiência de estágio, exigiu não apenas um domínio técnico sobre os procedimentos logísticos, mas também capacidades de comunicação e negociação, que são essenciais para equilibrar as expectativas do mercado com as capacidades operacionais da empresa (SILVA, 2025). A eficiência na comunicação é, de fato, uma base crucial para o sucesso das operações logísticas, conforme destacado por diversos especialistas na área de gestão (CHIAVENATO, 2004).

Durante o estágio supervisionado, foi observado que a empresa mantém um contato frequente com seus clientes, compartilhando informações sobre prazos de entrega, a localização das mercadorias e as condições de transporte. Essa abordagem reflete uma preocupação em ser transparente e confiável nas suas operações logísticas.No entanto, é notável que a comunicação ainda acontece de maneira principalmente operacional, sem o uso de ferramentas mais sofisticadas que poderiam melhorar o relacionamento com os clientes e a avaliação de sua satisfação. Essa limitação pode dificultar a detecção de falhas no atendimento e diminuir as oportunidades de fidelização.

Conforme Kotler e Keller (2018), a qualidade do atendimento e o relacionamento com o cliente são fatores fundamentais para criar valor e obter vantagem competitiva nas empresas. No segmento logístico, a habilidade de fornecer informações de maneira rápida e precisa fortalece a confiança dos clientes e melhora a imagem da empresa. Nesse cenário, a introdução de sistemas de CRM (Gestão de Relacionamento com o Cliente) é identificada como uma oportunidade de aprimoramento, pois esses sistemas podem registrar o histórico de atendimentos, monitorar indicadores de satisfação e aprimorar as interações com os clientes.

Ademais, foi constatado que a administração de fretes demanda uma análise contínua dos custos operacionais, da distância percorrida, do tipo de carga e da condição das estradas. A empresa procura oferecer preços competitivos sem afetar sua rentabilidade, demonstrando um compromisso com a sustentabilidade financeira e a eficiência operacional. Drucker (2002) observa que organizações eficientes são aquelas que conseguem equilibrar o controle de custos, a produtividade e a qualidade dos serviços prestados. Deste modo, a utilização de sistemas automatizados para o cálculo de fretes e a análise de custos logísticos poderia aumentar a agilidade nas negociações e melhorar o controle financeiro das operações.

**Conclusão**

A experiência de estágio supervisionado na JR Transportes LTDA se apresentou como um período de valiosa aprendizagem e reafirmação de conhecimentos, essencial para a formação acadêmica e profissional em Administração, conforme especificado no relatório de estágio (SILVA, 2025). A imersão no funcionamento de uma empresa de transporte rodoviário de cargas possibilitou a aplicação concreta de conceitos teóricos, oferecendo uma compreensão detalhada dos desafios e da dinâmica próprias do setor logístico. A importância da vivência prática no desenvolvimento do administrador é amplamente reconhecida na literatura (GIL, 2002).

A experiência vivida na empresa contribuiu para a formação de uma visão crítica e analítica acerca da administração de transportes, ressaltando a necessidade do planejamento estratégico, da organização operacional e da eficiência na realização das atividades logísticas. Foi possível observar a relevância da pontualidade e da precisão em cada etapa do processo, que inclui desde a recepção e conferência de cargas até a entrega final ao cliente, sendo fatores cruciais para a satisfação do cliente e a sustentabilidade da competitividade organizacional. Essas observações apoiam a perspectiva de Maximiano (2012), que considera a administração como um processo que inclui planejar, organizar, dirigir e controlar a utilização de recursos para a realização de metas, além de enfatizar as funções descritas por Fayol (1949), que são essenciais para uma gestão eficaz.

A interação direta com a gestão administrativa possibilitou a realização e monitoramento de atividades importantes, como a gestão de documentos fiscais, a emissão de Conhecimento de Transporte Eletrônico (CTe), negociações com fornecedores e clientes, e a supervisão de fretes. A troca com diferentes setores da empresa foi essencial para ampliar a compreensão do funcionamento integrado de uma transportadora e o efeito de cada área no

desempenho geral da organização. A habilidade de integrar e coordenar diferentes funções é um princípio básico da administração, de acordo com Fayol (1949), e a gestão de processos é fundamental para a eficiência (CHIAVENATO, 2003).

Conclui-se que as práticas de administração e gestão logística observadas na JR Transportes LTDA desempenham um papel crucial na eficácia operacional da empresa, principalmente quando ligadas ao planejamento estratégico, controle de documentos e ao emprego de tecnologias de rastreamento.

A experiência prática permitiu compreender a importância da integração entre os setores administrativos e logísticos para melhoria do desempenho organizacional, redução de custos e aumento da qualidade dos serviços prestados. Observou-se ainda que a adoção de ferramentas tecnológicas contribui diretamente para maior controle operacional e agilidade nos processos de transporte. Entretanto, foram detectadas oportunidades de aprimoramento especialmente relacionadas à unificação de sistemas tecnológicos, à aplicação de indicadores de performance mais sistematizados e à implementação de soluções associadas à Logística 4.0, incluindo automação de processos, Internet das Coisas (IoT), Big Data e sistemas de gestão integrados.

Dessa forma, o estágio supervisionado proporcionou um desenvolvimento significativo, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional, possibilitando a conexão entre teoria e prática no âmbito organizacional. Para investigações futuras, sugere-se que sejam realizadas análises comparativas entre empresas de variados tamanhos, com o objetivo de identificar práticas logísticas que sejam mais eficazes, inovadoras e que atendam às exigências atuais do setor de transporte rodoviário de cargas.

**Referências bibliográficas**

BALLOU, Ronald H. Gerenciamento da cadeia de suprimentos: planejamento, organização e logística empresarial. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BOWERSOX, Donald J.; CLOSS, David J. Logística empresarial: o processo de integração da cadeia de suprimentos. São Paulo: Atlas, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHRISTOPHER, Martin. Logística e gerenciamento da cadeia de suprimentos. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

DRUCKER, Peter F. Administração por resultados. São Paulo: Pioneira, 2002.

FAYOL, Henri. Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle. São Paulo: Atlas, 1949.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SLACK, Nigel; BRANDON-JONES, Alistair; JOHNSTON, Robert. Administração da produção. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria geral da administração: da revolução pré- histórica à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NOVAES, Antonio Galvão. Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SILVA, Robison Luis Borges da. Relatório de Estágio Supervisionado. Vilhena: Faculdade FAVOO, 2025.

SLACK, Nigel; BRANDON-JONES, Alistair; JOHNSTON, Robert. Administração da produção. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

Enviado em 31/08/2026
Avaliado em 15/10/2026

# A UTILIZAÇÃO DO JOGO DE TABULEIRO *'RELEVOS EM AÇÃO'* COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**Tamiris Batista Diniz**[58]
**Ana Luísa Lima Silvestre da Silva**[59]
**Guilherme Preato Guimarães**[60]

**Resumo**
Este artigo analisa a implementação do jogo de tabuleiro "Relevos em Ação" como recurso pedagógico no ensino de Geografia. Desenvolvido na UFRJ, o jogo foi aplicado em uma turma do 1º ano do ensino médio integrado de uma escola federal no Rio de Janeiro (RJ). A partir de uma abordagem teórica sobre metodologias ativas e ludicidade, a pesquisa investigou os impactos da atividade na apreensão de conteúdos de Geografia Física e identificou as percepções dos estudantes por meio de um formulário anônimo. Os resultados indicam alta aprovação, engajamento e melhora na autoconfiança dos alunos, evidenciando o potencial dos jogos didáticos.
**Palavras-chave:** Jogo didático, Ensino de Geografia, Metodologias ativas.

**Abstract**
This article analyzes the implementation of the board game "Reliefs in Action" as a pedagogical resource in Geography teaching. Developed at UFRJ, the game was applied in a first-year class of integrated high school at a federal school in Rio de Janeiro (RJ). Based on a theoretical approach regarding active methodologies and playfulness, the research investigated the impacts of the activity on the apprehension of Physical Geography contents and identified the students' perceptions through an anonymous form. The results indicate high approval, engagement, and improvement in students' self-confidence, highlighting the potential of educational games.
**Keywords:** Educational game, Geography teaching, Active methodologies.

## Introdução

O cotidiano escolar, em seus diversos aspectos, é marcado pelo que Freire (2000) denomina como o quefazer docente. Esse quefazer, por sua vez, exige dos docentes que, comprometidos com sua função social, realizem o planejamento das aulas, mesmo que o processo de sucateamento e mercadorização da educação faça com que esse planejamento se dê de forma truncada, dificultando a reflexão sobre suas práticas. Corroboramos com a afirmação de Libâneo (2013, p. 222) para quem "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente", sendo essa ação orientada pelos objetivos a serem alcançados ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que existem duas questões fundamentais que orientam tanto o planejamento quanto o próprio quefazer docente.

A primeira de ordem mais teórico reflexiva trata sobre o que ensinar, de modo que a reflexão docente se debruce sobre os objetivos e conteúdos a serem tratados na aula. A segunda, de ordem prática, trata sobre o como ensinar, levando em conta tanto os conteúdos a serem trabalhados quanto os diversos aspectos que envolvem a sala de aula, indo desde a idade

[58] Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
[59] Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
[60] Doutor em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF-UERJ

média dos estudantes, até a estrutura que a escola dispõe, ou não, para subsidiar a prática docente. Essa orientação teórico-prática das salas de aula, somada às mudanças do contexto social, faz com que os docentes elaborem propostas pedagógicas que facilitem a produção do conhecimento e as formas de apreender os conteúdos disciplinares exigidos pelos currículos educacionais. Dentre essas práticas, tem sido muito frequente a produção e o uso de jogos como forma de alcançar o cotidiano e o interesse dos estudantes em todos os níveis escolares. Neste sentido, compreende-se que os jogos não são apenas formas de entretenimento, podendo ser utilizados, também, como ferramentas sofisticadas de aprendizado, sensibilização e mobilização social.

Por seu turno, o ensino de Geografia tem sido tema de diversas discussões, que vão desde a necessidade de sua permanência – como podemos observar em sua redução de carga horária na reforma do ensino médio – até a percepção do próprio senso comum, que a vê como uma disciplina enfadonha, em que se aprende apenas a decorar os nomes das capitais ou de formas de relevo, conforme debate realizado desde Lacoste (1989) até os dias atuais. As discussões acerca da importância de se quebrar a ideia de que a Geografia seja uma disciplina enfadonha (Lacoste, 1989) apontam para a necessidade de tornar a produção do conhecimento geográfico significativa para os alunos. É fundamental que eles se sintam partícipes do processo de construção desses conhecimentos, seja por meio de suas próprias análises, seja apropriando-se dos conceitos da disciplina. Dessa forma, busca-se uma maior proximidade entre a Geografia que se produz na escola e aquela que se manifesta no cotidiano dos estudantes.

Neste sentido, ao passo em que concordamos com Freire (2001, p. 28) ao elucidar que "para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma 'leitura crítica' da realidade", traçamos o seguinte questionamento: como tornar significativo o ensino de Geografia, de modo que os estudantes consigam se apropriar dos conceitos dessa disciplina a ponto de, a partir de seu percurso formativo, se tornarem sujeitos emancipados?

Com base nesses pressupostos, o presente artigo tem por objetivo geral analisar a implementação do jogo de tabuleiro "Relevos em Ação" como recurso didático para o ensino de Geografia. Adota-se como objetivos específicos: compreender os impactos do jogo na apreensão dos conteúdos por uma turma de 1º ano do ensino médio integrado de uma escola da rede federal situada na cidade do Rio de Janeiro e identificar as percepções dos estudantes sobre a atividade, considerando aspectos positivos e negativos.

A escolha por investigar a utilização do jogo de tabuleiro "Relevos em Ação" como recurso pedagógico justifica-se pela necessidade de repensar as práticas de ensino de Geografia, especialmente no que se refere aos conteúdos de Geografia Física, frequentemente associados a abordagens descritivas e à memorização mecânica de conceitos. A permanência dessa perspectiva tradicional contribui para o distanciamento dos estudantes em relação à disciplina, reforçando a percepção de que se trata de um campo de conhecimento enfadonho e pouco conectado às dinâmicas do cotidiano dos discentes.

Considerando o contexto contemporâneo da educação básica, com mudanças curriculares, redução de carga horária e desafios estruturais, faz-se necessário investir em estratégias didáticas que favoreçam o protagonismo discente, a participação ativa e a construção significativa do conhecimento. Nesse sentido, as metodologias ativas, entre elas os jogos didáticos, apresentam-se como alternativas capazes de mobilizar dimensões cognitivas, sociais e afetivas do processo de aprendizagem, contribuindo para maior engajamento e envolvimento dos estudantes.

Além disso, a relevância deste estudo está relacionada à necessidade de produzir e socializar experiências pedagógicas desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores. O jogo “Relevos em Ação”, concebido no âmbito da Oficina Didática de Geografia Física, representa uma proposta concreta de articulação entre teoria e prática, permitindo avaliar, em contexto real de sala de aula, suas potencialidades e limites. Ao analisar sua aplicação junto a uma turma do 1º ano do ensino médio integrado, o artigo busca contribuir para o debate sobre o uso de recursos lúdicos no ensino de Geografia, oferecendo subsídios para docentes que desejam diversificar suas práticas pedagógicas.

**Referencial teórico**

Conforme discutido anteriormente, a superação do ensino baseado na memorização requer a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Nessa direção, as disciplinas organizadas na perspectiva de oficinas têm como objetivo apresentar e problematizar diferentes estratégias, recursos e processos pedagógicos que podem ser mobilizados pelo professor em sala de aula. Nesse contexto, a Oficina Didática de Geografia Física propõe reflexões acerca das possibilidades de ressignificação do ensino dessa área, buscando superar o estereótipo da abordagem meramente descritiva e fragmentada, frequentemente associada à chamada “decoreba”.

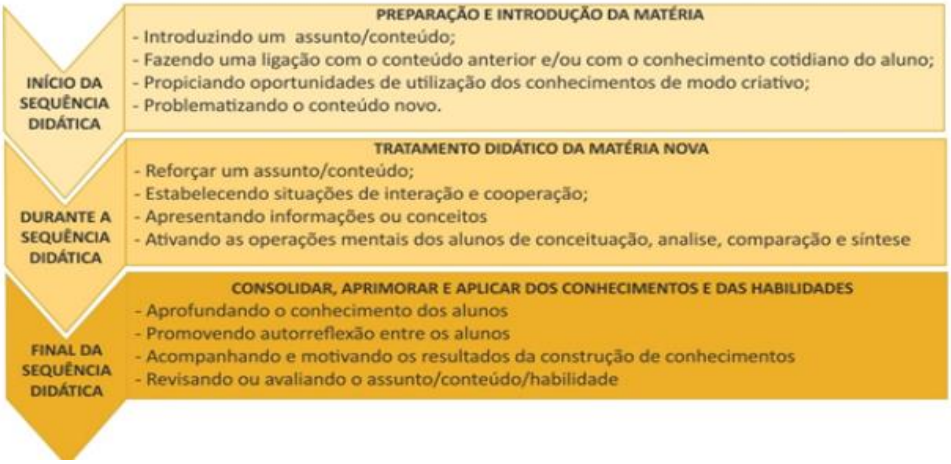
Dessa forma, a aplicação de metodologias ativas torna-se fundamental para que o aluno desenvolva consciência sobre os fenômenos estudados e seus significados. Para Moraes e Castellar (2018), a reflexão do estudante nas atividades é o pressuposto basilar de uma metodologia ativa. Os autores ressaltam quatro características fundamentais desse tipo de aprendizagem: a aprendizagem colaborativa; o aumento gradativo do nível de dificuldade das tarefas; a relação direta entre professores e alunos; e a valorização do trabalho individual do estudante.

> As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (Berbel, 2011, p. 28).

Dentre os diversos tipos de metodologias ativas, destacam-se os jogos de tabuleiro, tema deste trabalho. Segundo Lara (2005, p. 17) os jogos “podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento". Ferreira *et al.* (2020, p. 89) complementam afirmando que “jogos e outras atividades lúdicas, ao serem utilizadas como instrumentos de ensino, podem influenciar positivamente na cognição, socialização, afeição, motivação e criatividade, importantes processos de aprendizagem”.

Além disso, Breda (2020) diferencia os jogos recreativos dos jogos pedagógicos. Enquanto os primeiros são voltados para o entretenimento, os últimos possuem como objetivo a aprendizagem de um tema específico para um indivíduo ou grupo. Há, ainda, os jogos pedagógicos personalizados, confeccionados ‘artesanalmente’ pelos educadores, como o caso do “Relevos em Ação”, elaborado pelos autores. Breda (2020) também apresenta diferentes possibilidades de inserção dos jogos em sequências didáticas, que podem variar desde a introdução de um conteúdo até a avaliação final, como apontado na Figura 1.

Figura 1 - Possibilidades de jogos em sequências didáticas.




Fonte: Breda (2020).

A interação lúdica significativa é, então, elemento-chave dentro do processo de ensino e aprendizagem na aplicação de jogos de tabuleiro. Assim, Salen e Zimmerman (2012, p. 49-50) afirmam que:

> A interação lúdica significativa em um jogo surge da relação entre a ação do jogador e o desfecho do sistema; é o processo pelo qual um jogador toma medidas no sistema projetado de um jogo e o sistema responde à ação. O significado de uma ação em um jogo reside na relação entre ação e resultado.

No caso do "Relevos em Ação", essa interação lúdica significativa se manifesta na medida em que as escolhas dos jogadores, ao responderem perguntas e decidirem coletivamente os movimentos, impactam diretamente o desfecho do jogo, seja conquistando relíquias ou permitindo o avanço das forças sombrias.

**Metodologia**

O jogo de tabuleiro intitulado “Relevos em Ação” foi desenvolvido durante a disciplina Oficina Didática de Geografia Física, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesta disciplina, são pensadas estratégias que o ensino de Geografia Física pode aderir para romper com o estereótipo descritivo, conhecido como “decoreba”. Neste sentido, a criação de um jogo foi realizada, buscando retratar, de forma lúdica, os conteúdos relacionados às formas de relevos do Brasil.

Portanto, a narrativa foi construída a partir da ideia de forças sombrias, entendidas como problemas ambientais existentes, estariam alterando os relevos do Brasil. À vista disso, os jogadores assumem o papel de guardiões de cada um dos relevos e precisam derrotar as respectivas forças, conquistando as cinco relíquias dos relevos, caracterizadas como soluções de cada um dos problemas ambientais citados (Quadro 1), antes que o nível de perda populacional atinja o nível máximo.

Quadro 1 - Definição das forças sombrias e relíquias de cada relevo.

| **Relevos** | **Forças Sombrias** | **Relíquias** |
|---|---|---|
| **Planície** | Desmatamento das margens dos rios, causando inundações frequentes | Projeto de recuperação de matas ciliares e implantação de APPs para reduzir erosão e enchentes |
| **Planalto** | Agricultura sem práticas conservacionistas que provocam erosão acelerada e ravinas | Plantio em curvas de nível, terraceamento e técnicas de conservação do solo |
| **Tabuleiro Costeiro** | Avanço da ocupação urbana e destruição de restingas e manguezais | Criação de unidades de conservação e políticas de zoneamento para proteger ecossistemas costeiros |
| **Montanha** | Corte de encostas e construções irregulares, gerando deslizamentos de terra | Programas de reflorestamento e obras de contenção e drenagem para áreas de risco. |
| **Depressão** | Acúmulo de resíduos e contaminação de aquíferos por lixões e atividade mineradoras | Implantação de sistemas de gerenciamento de resíduos sólidos, fiscalização ambiental e projetos de recuperação de áreas degradadas. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os componentes do jogo incluem um tabuleiro composto por cinco tipos de relevo existentes em território brasileiro, sendo eles montanha, planalto, planície, depressão e tabuleiro costeiro; cinco peões nas cores vermelha, laranja, verde, amarela e azul; uma roleta; cartas de desafio, cartas de poderes e um marcador do nível de perda populacional que varia de 5 a 0.

A partida é iniciada com todos na casa central do tabuleiro. Cada grupo representa um guardião de cada tipo de relevo e necessita percorrer quatro casas de desafio correspondentes à cor do seu relevo (Figura 2). A cor vermelha no tabuleiro é referente à montanha, a cor azul ao tabuleiro costeiro, verde a planície, a cor laranja ao planalto e a cor amarela a depressão. Os personagens guardiões recebem os nomes de Montito (montanha); Planito (planície); Altaluz (planalto); Tabuleo (tabuleiro costeiro); Deprexo (depressão).

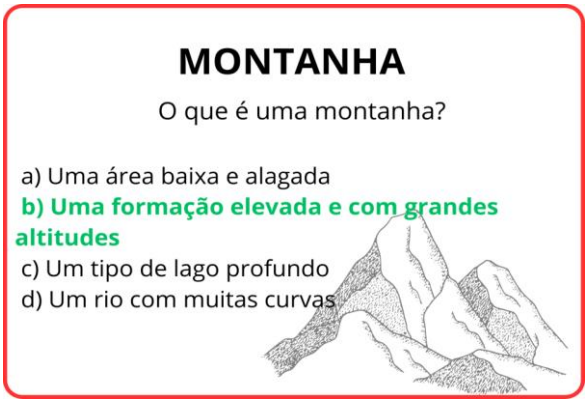
Figura 2 - Demonstração do Tabuleiro utilizado.




Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na casa central, o representante do grupo na rodada obrigatoriamente avança para a primeira casa correspondente ao seu relevo, sem manipular a roleta. Em seguida, escolhe uma das oito cartas de desafio para responder (Figura 3). A pergunta é lida por um dos mediadores (professora ou estagiária). Em caso de acerto, na etapa seguinte, o participante avança até as próximas casas restantes girando a roleta, que contém as seguintes instruções: "ande uma casa", "ande duas casas", "ande três casas", "fique no lugar" e "troque de lugar". As decisões de movimentação com a roleta devem ser discutidas coletivamente pelo grupo, de forma a planejar o melhor uso dos caminhos disponíveis.

Figura 3 - Exemplo de Carta de Desafio.




Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quando todas as quatro casas de um relevo forem completadas, a equipe conquista a relíquia correspondente. A cada erro, o grupo deve avançar um ponto no nível de perda populacional. Sempre que as forças sombrias agem e os problemas ambientais aumentam, perde-se parte dessa população. Esse nível varia de 5 a 0. Caso atinja 0, as Forças Sombrias vencem e os jogadores perdem a partida. Em contrapartida, se todos os guardiões conquistarem as cinco relíquias, vencem o jogo. Além dos elementos principais, há cartas com poderes que podem ser utilizados para ajudar os participantes ao longo do jogo (Quadro 2). Os poderes de cada personagem só podem ser ativados uma única vez.

Quadro 2 - Definição de poderes para cada personagem do relevo

| **Relevo** | **Poderes** |
|---|---|
| **Montito** | Pode proteger o grupo da perda populacional |
| **Planito** | Fornece uma dica (elimina 1 alternativa) |
| **Altaluz** | Permite que outro personagem possa repetir uma pergunta errada |
| **Tabuleo** | Pode recuperar um nível de perda de população total |
| **Deprexo** | Pode se mover para qualquer casa do tabuleiro, ignorando o caminho |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A aplicação do jogo foi dividida em duas aulas de Geografia. Na primeira, a professora ministrou o conteúdo sobre as formas de relevo existentes e preparou a turma para a atividade. Na segunda aula, o jogo foi aplicado com o auxílio de uma estagiária, contando com a participação de 31 alunos do 1º ano do ensino médio integrado de uma escola federal no Rio de Janeiro (RJ), cujo quantitativo compõe o universo das respostas analisadas neste estudo.

Inicialmente, foi pedido que a turma organizasse cinco grupos, havendo quatro grupos com seis integrantes e um único grupo com sete, devido ao número ímpar de alunos. Em seguida, foram apresentadas as regras do jogo de tabuleiro e tiradas às dúvidas. Posteriormente, cada grupo escolheu o relevo pelo qual ficaria responsável e, para cada rodada, definiu um estudante para representar o grupo, girando a roleta e respondendo às perguntas. Durante a execução, a professora e a estagiária atuaram como mediadoras, garantindo o andamento da dinâmica e a leitura das cartas de desafio. Ao longo do jogo, os jogadores perderam apenas um nível populacional, optaram por não utilizar os poderes disponíveis e conseguiram conquistar todas as relíquias, derrotando as Forças Sombrias.

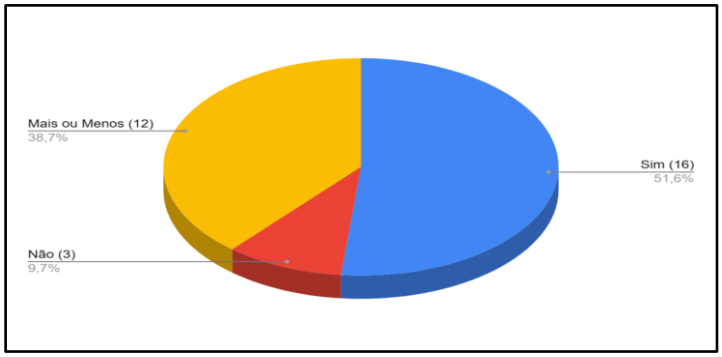
Ao final da atividade, os estudantes preencheram um questionário sobre suas percepções acerca do jogo. O questionário foi respondido de forma voluntária e anônima, sem a coleta de informações que permitissem a identificação dos participantes. Antes do preenchimento, os estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo pedagógico, sendo sua participação facultativa e condicionada à manifestação de interesse em colaborar com o estudo. O formulário continha as seguintes perguntas:

1. Você gosta da disciplina Geografia?
2. Você gostou do jogo de tabuleiro?
3. A aplicação do jogo auxiliou no entendimento do conteúdo sobre relevos? Sim ou Não? Por quê?
4. Quais os pontos positivos e negativos do jogo?
5. Qual o grau de dificuldade do jogo?
6. Depois de jogar, você se sente mais confiante para fazer provas ou trabalhos sobre o tema?
7. Você acha que esse tipo de atividade (jogo) deve acontecer mais vezes nas aulas de Geografia?

**Resultados e discussão**

Em relação à percepção sobre a disciplina, 51,6% dos alunos afirmaram gostar de Geografia, 38,7% gostam parcialmente e apenas 9,7% declararam não gostar da matéria (Figura 4).

Figura 4 - Você gosta da disciplina Geografia?

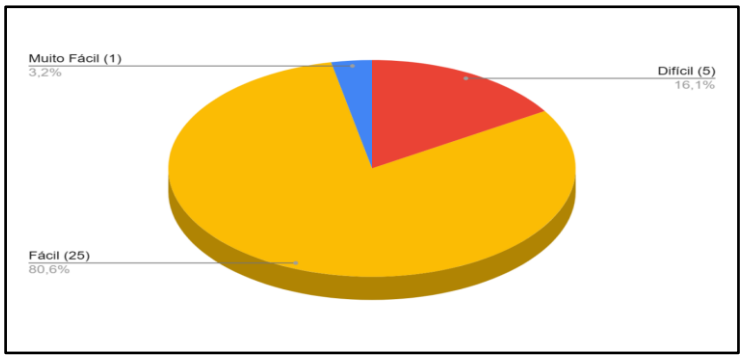



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quando questionados sobre o jogo, a totalidade dos alunos (100%) respondeu positivamente. Segundo os participantes, os principais pontos positivos foram o caráter lúdico da atividade e a facilidade de compreensão, o que contribuiu para a fixação do conteúdo sobre relevos trabalhado em aula anterior. Esse resultado corrobora Ferreira *et al.* (2020), ao destacarem que jogos didáticos influenciam positivamente a motivação e a afetividade dos estudantes no processo de aprendizagem. Quanto aos aspectos negativos, os alunos mencionaram o excesso de barulho durante a dinâmica, atribuído ao perfil agitado da turma, e a dificuldade de manipulação da roleta, confeccionada em papelão. Tais limitações indicam a necessidade de ajustes tanto nos componentes materiais do jogo quanto em estratégias de mediação para turmas com perfil mais enérgico, conforme discutido por Breda (2020) sobre os desafios práticos da aplicação de jogos pedagógicos em sala de aula.

Em relação ao grau de dificuldade do jogo (Figura 5), 80,6% dos alunos o classificaram como fácil, 16% como difícil e 3,2% como muito fácil. Esse resultado pode indicar que o nível de complexidade das perguntas foi adequado para a maioria da turma, que demonstrou compreensão dos conteúdos trabalhados anteriormente. Por outro lado, a predominância da avaliação "fácil" sugere a importância de formular questões mais desafiadoras, que estimulem avanços cognitivos, conforme proposto por Moraes e Castellar (2018) quando defendem o aumento gradativo do nível de dificuldade como característica fundamental das metodologias ativas.

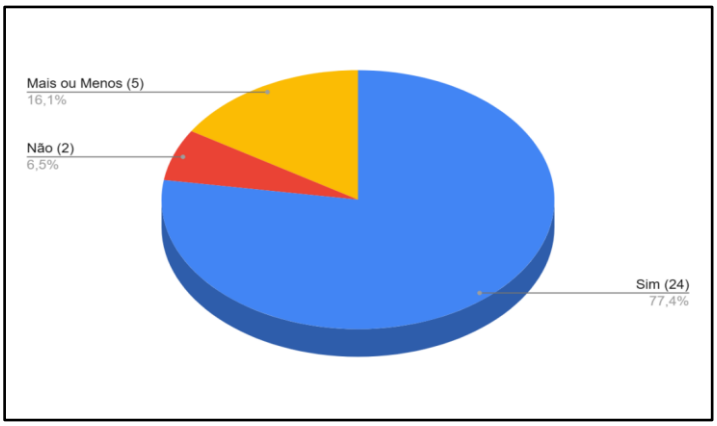
Figura 5 - Qual o grau de dificuldade do jogo?




Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quanto à pergunta "Depois de jogar, você se sente mais confiante para fazer provas ou trabalhos sobre o tema?" (Figura 6), 77,4% dos alunos responderam afirmativamente, 16,1% indicaram "mais ou menos" e 6,5% declararam que não. Considerando que 7 alunos (22,5%) eram repetentes, esse resultado é especialmente relevante. Ele evidencia o potencial do jogo para estimular o interesse e a autoconfiança da turma, contribuindo para a redução de barreiras emocionais e cognitivas que costumam afetar estudantes com trajetórias escolares marcadas pela repetência ou com necessidades educacionais específicas.

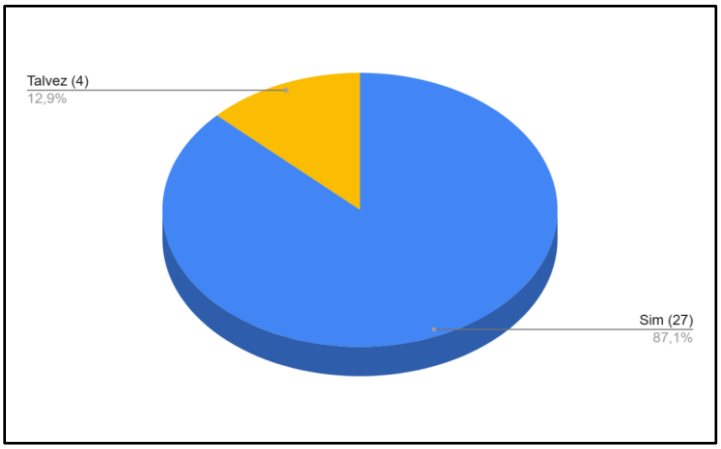
Figura 6 - Depois de jogar, você se sente mais confiante para fazer provas ou trabalhos sobre o tema?




Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Por fim, quando indagados se "esse tipo de atividade (jogo) deve acontecer mais vezes nas aulas de Geografia" (Figura 7), 87,1% dos estudantes responderam afirmativamente e 12,9% indicaram "talvez".

Figura 7 - Você acha que esse tipo de atividade (jogo) deve acontecer mais vezes nas aulas de Geografia?




Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O perfil enérgico da turma, embora tenha contribuído para o engajamento e a interação durante a atividade, também gerou desafios práticos, como o excesso de barulho, que prejudicou o andamento do jogo e motivou reclamações de turmas vizinhas. Esse aspecto aponta para a necessidade de estratégias complementares de mediação em turmas com perfil mais agitado, como combinados prévios sobre o volume de voz ou rodízio de funções que exijam maior concentração. Não obstante, o alto índice de aprovação da atividade reforça o potencial

dos jogos didáticos para tornar as aulas mais participativas e engajadoras, em consonância com o conceito de interação lúdica significativa proposto por Salen e Zimmerman (2012).

**Considerações finais**

A aplicação do jogo de tabuleiro “Relevos em Ação” evidenciou que os jogos didáticos, enquanto metodologias ativas, constituem importantes recursos pedagógicos para o ensino de Geografia. A atividade possibilitou aos estudantes compreenderem de forma mais significativa os conteúdos relacionados às formas de relevo, favorecendo a articulação entre o conhecimento teórico apresentado na aula expositiva e sua aplicação em um contexto lúdico e colaborativo. Os resultados obtidos no questionário demonstraram não apenas a aceitação unânime da proposta, mas também impactos positivos no engajamento, na motivação e na autoconfiança dos alunos.

A dinâmica do jogo promoveu a participação ativa dos estudantes, estimulando o diálogo, o trabalho em equipe e a tomada de decisões coletivas, aspectos que se aproximam das perspectivas defendidas pelas metodologias ativas e pelos autores que embasam este estudo. A interação lúdica contribuiu para reduzir a percepção de que a Geografia é uma disciplina enfadonha ou excessivamente descritiva, reforçando a importância de práticas pedagógicas que aproximem o conteúdo escolar do cotidiano dos discentes e favoreçam a apropriação dos conceitos geográficos. Embora o jogo tenha se mostrado eficiente, alguns desafios foram observados, como a agitação natural da turma, o aumento do nível de ruído e a dificuldade em manipular a roleta, confeccionada em papelão. Esses aspectos indicam a necessidade de aprimoramentos, tanto nos materiais utilizados, quanto na mediação da atividade, especialmente em turmas com perfil mais enérgico.

Ainda que tais limitações estejam presentes, a experiência analisada demonstra que atividades lúdicas personalizadas possuem grande potencial para enriquecer o ensino de Geografia. Assim, os jogos didáticos constituem ferramentas valiosas para diversificar as práticas pedagógicas, promover a participação discente e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

**Referências**

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 1 mar. 2026.

BREDA, Thiara Vichiato. Jogando com a geografia: possibilidades para um ensino divertido. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 55–63, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v5i9.2689. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2689>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FERREIRA, Stella Mendes; NASCIMENTO, Carla; PITTA, Ana Paula. Jogos didáticos como estratégia para construção do conhecimento: uma experiência com o 6° ano do Ensino Fundamental. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 87–94, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v5i9.2690. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2690>. Acesso em: 3 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. - 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 85-249-0424-0

LACOSTE, Yves. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LARA, Isabel Cristina Machado de. Jogando com a matemática de 5ª a 8ª série. São Paulo: Editora Rêspel, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-cfpm-semed.manaus.am.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1854>. Acesso em: 1 mar. 2026.

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

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, [local não especificado], v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric.Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos. 1. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2012. 168 p.

Enviado em 31/08/2026

Avaliado em 15/08/2026